

UMinho | 2010

Verónica Chaves Cavalcante

**Receita de Alfabetização: a culinária brasileira como instrumento facilitador do processo de alfabetização de adultos**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Verónica Chaves Cavalcante

**Receita de Alfabetização: a culinária brasileira como instrumento facilitador do processo de alfabetização de adultos**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Verónica Chaves Cavalcante

**Receita de Alfabetização: a culinária brasileira  
como instrumento facilitador do processo de  
alfabetização de adultos**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão**

Maio de 2010

## **DECLARAÇÃO**

Nome:

Verónica Chaves Cavalcante

Endereço electrónico:

chaves@yahoo.com.br

Título da dissertação:

Receita de Alfabetização: a culinária brasileira como instrumento facilitador do processo de alfabetização de adultos.

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em Educação de Adultos

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desse mestrado foi, para mim, a concretização de um desejo de crescimento profissional e pessoal através da possibilidade de conhecer novos conceitos, outras formas de pensar, culturas diferentes, de descobrir novos mundos, partilhar conhecimentos e, acima de tudo, aprender.

Ao concluir esta dissertação, atingi a meta final a que me propus – mas esse objetivo não seria jamais alcançado sem a contribuição de familiares e amigos a quem agradeço eternamente, destacando:

Meu pai, por sua confiança e apoio incondicional ao meu crescimento profissional;

Minha mãe, pois sua ajuda incansável e sua compreensão infinita foram os alicerces que me sustentaram nos momentos difíceis;

Tia Maiu, pelo seu estímulo constante e por vibrar com minhas conquistas;

Irmãos Isabel, Leonardo e cunhado Augusto, por me incentivarem sempre e, em especial, minha irmã Kalu, que me ajudou com pertinentes comentários e em vários momentos iluminou caminhos obscuros;

Camille, filha muito amada, por ter aceitado minha ausência e distância em momentos importantes de sua vida;

Doutor Carlos Estêvão, que com constantes gentileza, sabedoria e eficiência orientou-me com afinco neste trabalho;

Universidade do Minho, pela abertura aos estrangeiros;

Professora doutora Mônica Mota Tassigny e professora doutora Eliane Dayse Furtado, pela contribuição de ambas com opiniões preciosas para a evolução das ideias;

A religiosa da Igreja Católica Irmã Renilda, a dona Yolanda e a todos os participantes das Oficinas de Alfabetização e Culinária, pela troca de saberes;

Haidé Leite, Gabriela Malvar, Conceição Fernandes e Deolinda de Oliveira, acolhedoras amigas portuguesas que me receberam em suas casas com grande generosidade;

Julie, Viginia, Cláudia, Genealda, Jerusa e José Eduardo, brasileiros unidos em terras estrangeiras. E principalmente Heles Cristina e Taciana, amigas de todas as horas;

Enfim, agradeço a Deus, a razão primeira de todas as coisas. É a ele que tudo devo e em quem sempre confiei. Sua mão bondosa se fez presente em todos os momentos e tornou solucionáveis todos os problemas. Cada um de vocês, queridos amigos e familiares, foram sinais do amor divino na minha história particular e neste trabalho realizado.

Dedico este trabalho a meus pais, Mansueto e Maria Carmen, e à minha Tia Maria Luiza – a tríade-base da formação de minha personalidade. O amor dessas três pessoas foi fundamental e estruturante em minha vida.

# **RECEITA DE ALFABETIZAÇÃO: A CULINÁRIA BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

## **RESUMO**

Esta dissertação refere-se a uma proposta de alfabetização de adultos, por meio da culinária brasileira. Lida com as categorias “educação”, “trabalho” e “cidadania” a partir da gênese das pedagogias críticas e das ideias do pedagogo Paulo Freire, postas em diálogo, sobretudo, com o pensamento do filósofo e cientista político Antonio Gramsci, a partir do conceito de “intelectual orgânico”. O olhar sociológico de Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, serve de base à discussão sobre a importância da educação de adultos, no contexto da sociedade capitalista. Com o historiador Câmara Cascudo, o antropólogo Gilberto Freire, entre outros, enfatiza-se o valor cultural da culinária. Na parte empírica, destaca-se o uso da cozinha de um lar brasileiro, mais especificamente da região Nordeste, no estado do Ceará, como “sala de aula”. Às reuniões com as “alfabetizandas” – em sua maioria, moradoras da favela Poço da Draga, da cidade de Fortaleza –, dá-se o nome de Oficinas de Alfabetização e Culinária (OAC). Finalizando, importa dizer que, nesta dissertação, defende-se a seguinte ideia: o simples fazer do alimento, notadamente inserido em um universo carregado de cultura, pode interferir no processo de (auto) reconhecimento de sujeitos culturais e, portanto, sujeitos transformadores de suas realidades.



# **LITERACY RECIPE: BRAZILIAN CUISINE AS A FACILITATOR INSTRUMENT IN THE PROCESS OF ADULT LITERACY**

## **ABSTRACT**

This essay is about an adult literacy proposal, through Brazilian cuisine. It deals with the categories “education”, “labor” and “citizenship” starting from the genesis of critic pedagogies and Paulo Freire’s pedagogic ideas, put in dialogue, chiefly, with the thought of philosopher and political scientist Antonio Gramsci, starting from the “organic intellectual” concept. The sociological look of Boaventura de Sousa Santos, by its turn, serves as the basis of discussion over the importance of adult education, in the context of capitalist society. With historian Câmara Cascudo, anthropologist Gilberto Freire, among others, the cuisine cultural value is emphasized. In the empirical part, it highlights the use of the cuisine in a Brazilian home, more specifically in the Northeast Region, on Ceará State, as a “classroom”. To the meetings with the “literates” – most of them, inhabitants of the “Poço da Draga” community, in Fortaleza – it is given the name of “Oficinas de Alfabetização e Culinária (OAC), something like “Literates Workshops and Cuisine”. In the end, it is important to mention that, in this essay, we defend the following idea: the mere “making the food”, notably inserted in a culture-loaded universe, might interfere in the (self) process of recognizing cultural individuals and, therefore, transformers individuals of their realities.





## ÍNDICE

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	VII
INDICE .....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA SOB A ÓTICA DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS ...	7
1.1 Contextualização da educação, do trabalho e da cidadania no mundo ocidental .....	9
1.2 Modernidade e os pressupostos das pedagogias críticas .....	12
1.2.1 Intelectual orgânico e a relação entre educação, trabalho e cidadania .....	15
1.3 Dimensão crítica da formação no contexto do trabalho .....	20
1.4 Novas possibilidades para a educação, o trabalho e a cidadania na pós-modernidade .....	24
CAPÍTULO II – PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO DE ADULTOS E CULINÁRIA .....	29
2.1 Educação de Adultos (EA) e seus diversos sentidos .....	31
2.2 Breve histórico da Educação de Adultos no Brasil .....	38
2.3 O Estado do Ceará e as diretrizes governamentais para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) .....	42
2.4 Fundamentos da educação cidadã de Paulo Freire .....	46
2.5 A teoria de Freire e a Educação de Adultos .....	48
2.6 O método de Paulo Freire e a culinária .....	52

CAPÍTULO III - MATRIZES CULTURAIS DAS CULINÁRIAS BRASILEIRA E CEARENSE .....	57
3.1 A culinária e a identidade cultural brasileira .....	59
3.2 A culinária brasileira e suas raízes históricas .....	61
3.3 A culinária cearense no universo culinário brasileiro .....	67
CAPÍTULO IV – APLICAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	75
4.1 – Oficinas de Alfabetização e Culinária (OAC): sobre a metodologia escolhida .....	77
4.2 - A comunidade Poço da Draga e sua contextualização .....	79
4.3 – Como a pesquisadora chegou à “favela” .....	85
4.4 – Na casa e na cozinha de dona Yolanda .....	87
4.5 - As oficinas e as integrantes dos encontros de alfabetização e culinária .....	90
4.5.1 – A oficina inaugural .....	90
4.6 - O processo de alfabetização e a análise dos dados .....	99
4.7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS .....	123
ANEXOS .....	133

## INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

A presente investigação enquadra-se numa proposta de educação de adultos. É objetivo desta pesquisa fomentar a cidadania e alfabetizar grupos de adultos trabalhadores ligados à culinária. A metodologia proposta utiliza-se da culinária brasileira, especificamente a nordestina brasileira, como método de alfabetização, aliada à pedagogia de Paulo Freire.

Conhecedora de algumas das dificuldades de adultos não letrados ligados ao trabalho doméstico, interessou-se a autora por essa problemática e pela necessidade de intervir em tal realidade. Isso se deu porque, com grande frequência, adultos que não estejam inseridos no “universo das letras”, além de discriminados socialmente, enfrentam dificuldades ao lidar com certos instrumentos de trabalho, experimentam sentimentos de inferioridade e sofrem pela desvalorização profissional.

Tendo vivenciado a experiência de alfabetizadora voluntária de uma senhora "cozinheira" nessa situação de analfabetismo, foi constatada a realidade de tais afirmações e percebida a importância desse projeto ora em pauta. Como alfabetizadora aprendiz e pouco experiente, mas possuindo formação em psicologia e em psicopedagogia, a autora pôde observar aspectos relevantes na aprendente citada e no seu processo de aprendizagem. Notou-se durante o processo, por exemplo, um maior interesse e uma maior facilidade, por parte da aluna, em aprender palavras relacionadas ao seu “metier”.

Dessa experiência surgiram ideias a respeito da utilização da culinária brasileira como mecanismo facilitador da aprendizagem em adultos nascidos nesse país, mais especificamente na região Nordeste, e que estejam ligados ao trabalho em cozinhas. Oportunamente, pôde-se desenvolver o início desta pesquisa como objetivo do trabalho de finalização do curso de especialização em psicopedagogia. Aprofundá-la e verificar a sua eficácia foi o passo seguinte que se realizou durante o mestrado na área de especialização em educação de adultos pela Universidade do Minho. Colocando-a à prova, nessa etapa, almejou-se comprovar a eficácia da

proposta, testando as hipóteses e analisando os resultados que, no decorrer desta dissertação, serão apresentados.

A proposta de cidadania aqui desenvolvida é que a culinária passe a ser uma ferramenta de apoio num processo de alfabetização crítica de adultos. Almeja-se subsidiar tal processo como uma alternativa, na busca de despertar o interesse pela identidade cultural brasileira e o desejo de aprender em adultos vinculados diretamente ao trabalho da culinária. Essa meta estabelecida levou também à necessidade e ao desafio de comprovar tal sugestão, validando-a a partir de um referencial bibliográfico adequado.

Ao longo do presente trabalho, buscou-se na interação com as participantes, inseridas nesse contexto, aprender e decifrar os “segredos” e os prazeres da culinária brasileira, especificamente a nordestina, na qual notoriamente se vê a exposição de pratos acrescidos de ingredientes provenientes de um processo histórico, marcado pelo multiculturalismo étnico originário da convivência, nem sempre pacífica, entre povos indígenas, europeus e africanos.

Acredita-se que a alfabetização pela culinária possibilita o reconhecimento da formação cultural de um povo, propiciando a identificação dele com suas raízes. Propicia, ainda, o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos históricos, conscientizando-se de seu papel na sociedade como cidadãos, profissionais e fazedores de cultura.

Essa proposta se apresenta em sintonia com a preocupação atual da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO) em erradicar o analfabetismo nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, lançando para esse fim a campanha “Década para a Alfabetização”<sup>1</sup>.

Dessa forma, podem ser colocadas as seguintes questões:

- É possível alfabetizar adultos, propondo-se o uso da culinária brasileira como forma de facilitar o processo de alfabetização, servindo-se da “cozinha” como sala de aula?

---

<sup>1</sup> “Década da Alfabetização”: Período estabelecido pela UNESCO, com o término em 2013, como um limite estipulado para eliminar de vez o analfabetismo de seus países integrantes (aqueles que ainda apresentam essa realidade).

- Essa experiência-piloto contribuirá para a diminuição do analfabetismo brasileiro, para a melhoria das condições dos trabalhadores da cozinha ou, mais precisamente, para a classe dos cozinheiros?
- É possível testar uma aprendizagem fora dos bancos escolares, criando novas possibilidades, de acordo com Paulo Freire, e unir educação e trabalho dentro de uma perspectiva libertadora e crítica, servindo-se da culinária?

Busca-se atingir, ao final deste trabalho;

- O autorreconhecimento dos participantes como cidadãos e fazedores de cultura, além de levá-los a compreender a dimensão cultural e política da culinária.
- Organizar um livro de receitas elaboradas e escritas pelos participantes.
- Possibilitar a organização de novos grupos de alfabetização crítica, fomentando a conscientização de que a emancipação do ser humano é um direito e um dever, e não podem ser esquecidos ou abandonados em meio aos conflitos atuais da pós-modernidade.

E acredita-se nas seguintes hipóteses de trabalho:

- A educação e o trabalho, criticamente articulados, criam novas possibilidades de subverter a tendência tecnocrática que vem caracterizando a aprendizagem nos tempos atuais, e a culinária apresenta-se como um instrumento facilitador da alfabetização de adultos, trabalhadores da cozinha, e promotora do ser humano.
- A culinária brasileira pode ser utilizada como uma ferramenta adequada à alfabetização crítica de adultos, sob a perspectiva freiriana, vinculados a essa atividade.

A presente dissertação desenvolve-se em duas partes, que a seguir, se apresentam:



A primeira parte, que engloba o primeiro, o segundo e o terceiro capítulos, refere-se ao enquadramento teórico e à justificativa da proposta de alfabetização apresentada.

O primeiro capítulo aborda a articulação entre educação, trabalho e cidadania sob a ótica das pedagogias críticas. A fim de enquadrar a proposta da culinária como método de alfabetização, apresenta-se a perspectiva crítica como norteadora e um viés possível para a realização da proposta apresentada. Expõem-se as três dimensões: educação, trabalho e cidadania na evolução histórica ocidental, enfocando os momentos de união e desligamento entre essas três realidades.

O segundo capítulo analisa a evolução da Educação de Adultos, novamente numa perspectiva do Ocidente, e as modificações ocorridas em seu contexto. Tem-se o cuidado necessário de articular a Educação de Adultos à teoria de Paulo Freire e à culinária, apresentando ainda os pressupostos teóricos da pedagogia freiriana.

Já no terceiro capítulo, evidenciam-se as matrizes culturais da culinária brasileira e cearense e ressalta-se o seu valor como cultura.

Quanto à segunda parte da dissertação, constituída do quarto capítulo, consta a parte empírica da investigação. De início, explica-se resumidamente no corpo do trabalho e detalhadamente em anexo como se dará o planejamento das Oficinas de Alfabetização e Culinária. Em seguida, procede-se ao relato e à avaliação dos resultados. Para mais explicações, complementa-se ao texto, também em anexo, um quadro-síntese, com riqueza de detalhes, que poderão auxiliar na compreensão das atividades realizadas.

A conclusão enfocará a validade ou não da proposta, e todas as dificuldades encontradas nesse processo de alfabetização e cidadania. Em síntese, será esta dissertação uma alternativa para a Educação de Adultos, vinculada ao mundo do trabalho com a culinária, elaborada e testada com a finalidade de se comprovar a sua eficácia e buscar novas alternativas para uma educação crítica.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA SOB A ÓTICA DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS**



## **1.1 Contextualização da educação, do trabalho e da cidadania no mundo ocidental**

Ao longo dos séculos, o conceito de cidadania, assim como a definição do que é educação e da relação entre a educação e o trabalho ou, mais amplamente, a definição da relação entre essas três realidades – trabalho, educação e cidadania – vem sofrendo modificações. Tais alterações ocorreram lentamente à medida em que se passaram centenas de anos. As transformações começaram a acontecer e a tornar-se visíveis com o decorrer dos tempos.

Agora, na era da globalização e do avanço tecnológico, pode-se falar em mudanças velozes, e as realidades desses três universos – educação, trabalho e cidadania – alteram-se rapidamente. O entrelaçamento entre essa tríade é, sem dúvida, complexo. O enfoque a seguir será o de perceber, sob um olhar crítico, a dinâmica complexa desses citados universos, no contexto ocidental. Tais realidades, possivelmente decifráveis, nem sempre se apresentam de forma harmoniosa. Também não são estáticas a ponto de se tornarem imutáveis ou inconciliáveis. Daí, então, a real necessidade de se apreender a gênese e o desenvolvimento de cada um desses conceitos para, a seguir, buscar compreendê-los em conjunto.

Um momento de intervenção será apresentado num passo seguinte, após a compreensão da intercessão das realidades do trabalho, da educação e da cidadania. Trata-se, como já foi dito na introdução, de uma proposta pedagógica de alfabetização de adultos e da tentativa de contribuir para uma mudança na realidade social brasileira, agindo também sob uma perspectiva crítica. Na presente conjuntura política do mundo globalizado, buscar um caminho de intervenção pedagógica crítico é, antes de mais nada, uma tentativa para que a relação entre educação, trabalho e cidadania não se desfça, mas se fortaleça e cumpra suas inúmeras possibilidades formativas.

Segundo Saviani (2007), nas sociedades agrárias primitivas, no tempo em que não havia a noção de propriedade privada e ainda não havia se desenvolvido o conceito de cidadania, os homens aprendiam a trabalhar lidando com a terra e conhecendo a natureza. O processo educativo era exatamente esse conhecimento laboral de cultivar a terra, fazê-la prosperar e

colher a sua produção. Tais conhecimentos aprendiam-se na prática e iam-se passando de pai para filho, ou seja, trabalho e educação não se diferenciavam. Ao longo do tempo, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão social do trabalho e à da sociedade em classes.

Com a existência da noção de propriedade privada, o homem descobre rapidamente que, ao fazer um semelhante trabalhar para ele, horas disponíveis estarão a seu favor. A partir de então, surge a possibilidade de usar esse tempo livre para novas aprendizagens. Já no Egito da Antiguidade, faraós e escribas<sup>2</sup> puderam se aproveitar desse benefício. Na Grécia Antiga, passam a existir as primeiras escolas, as paideias, criadas para a ocupação de tempos livres. Ligadas ao Estado, elas se encarregavam da educação dos intelectuais de então. Já os escravos, com algumas exceções, eram encaminhados ao trabalho braçal (Manacorda, 1989).

Verifica-se, nesse período, o surgimento, na Grécia Antiga, da noção de cidadania. Da tríade apresentada (trabalho, educação e cidadania), o último, a cidadania, é o elemento mais difícil de se vincular ao conjunto, pois, além de vir sofrendo inúmeras transformações em seu conceito ao longo da história, nem sempre se define de forma homogênea entre as várias correntes pensantes de uma mesma época.

Para Aristóteles (apud Nogueira & Silva, 2001), o homem é por natureza um animal político, e, em Atenas, o habitante da polis<sup>3</sup> tornava-se um cidadão e realizava-se como “ser” a partir da sua participação política. No entanto, essa cidadania era negada às mulheres e aos escravos. Em Roma, ainda na Antiguidade, a cidadania consistia no direito de ser protegido e no direito a *habeas corpus*, ou seja, a garantia de guarda e de segurança judicial.

Na Idade Média, assim como na Antiguidade, a divisão entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual permaneceu. As escolas serviam apenas aos filhos dos senhores feudais e da nobreza. Mantinha-se assim a mesma separação entre os que pensavam e os que produziam. As escolas eram religiosas, geridas na sua grande maioria pela Igreja Católica. O ensino mais valorizado e enfatizado era o ensino voltado a conteúdos teóricos, como a filosofia, a

---

2 Escriba: aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiros na casa do rei, que, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei.

3 Pólis: cidades-estado independentes administrativa, econômica e politicamente umas das outras. (Freitas Neto & Tasinafo, 2006)

teologia etc. Para a nobreza e os possuidores de terras, aprender um ofício prático não era uma urgência imediata. Quanto à noção de cidadania, durante esse período, (Nogueira & Silva, 2001) predominou a preocupação com a salvação pessoal e a cidadania ficou diminuída. A Igreja veio substituir a comunidade política, enfatizando códigos religiosos e morais a serem seguidos pelos indivíduos.

Na Modernidade, a religiosidade é substituída pela crença na razão humana e no progresso (Nogueira & Silva, 2001). Entram em cena o capitalismo e o industrialismo, que tomam forma e se expandem; junto com eles, a necessidade de capacitar o trabalhador, o “escravo moderno”. A preocupação em difundir noções práticas de manuseio das máquinas foi levada para o interior das fábricas e é, ainda hoje, uma preocupação vigente. De uma forma diferenciada do contexto da Antiguidade, novamente a educação vem unir-se ao trabalho. Essa união reaparece permeada de contradições advindas do capitalismo, que apregoa a igualdade de chances e de condições, por meio de uma maior autonomia do indivíduo no acesso ao mercado de trabalho. Estão presentes nessa nova conjuntura valores iluministas<sup>4</sup> ligados à racionalidade, mas o que de fato se verifica é um cenário de crescimento desordenado das cidades e o surgimento de um operariado que sobrevive em precárias condições de vida em troca de um salário.

Nesse período, o conceito de cidadania já existente desde a Antiguidade aparece associado aos ideais da Revolução Francesa de 1789 e ligado ao desenvolvimento do Estado liberal<sup>5</sup>.

---

4 Os valores iluministas refletem as ideias iluministas. “No século XVIII, ocorreram mudanças importantes como a adoção de novas formas de produção econômica que ficaram conhecidas como Revolução Industrial, e também no campo intelectual, com a difusão do conjunto de idéias chamadas de iluministas. A ordem construída com base no poder absoluto e nas tradições herdadas dos processos de consolidação das monarquias passou a ser questionada e buscava-se uma nova forma de legitimar as organizações políticas, sociais e econômicas. O poder mudaria de mãos ou seria mais partilhado: aos burgueses não interessava mais o papel de coadjuvantes de monarcas e nobres; os operários das novas fábricas também passariam a reivindicar maior participação na ordem social. (Freitas Neto & Tasinafo, 2006, p.333)

5 Estado liberal foi o modelo de Estado que surgiu em finais do século XVI, tendo John Locke e Thomas Hobbes como dois pensadores de grande influência. Esse modelo de Estado enfatizava a liberdade individual e corresponde ao nascimento do capitalismo.

Pode-se também compreender o conceito de cidadania moderno como:

“uma série de contratos e compromissos pelos quais as elites procuravam manter o seu poder através da gestão dos efeitos das mudanças sociais, controlando as exigências dos movimentos sociais através de concessões em forma de direitos. Isto acabou por culminar no desenvolvimento dos direitos sociais, na forma de Estados-Providência (Welfare States), em muitos países da Europa, em meados do século XX. (Nogueira & Silva, 2001, p.28)”

Tal mentalidade, pode-se afirmar, é a “ideologia-mãe” da social-democracia, assentada num pacto social entre patrões e empregados que se apresenta como fruto do capitalismo.

## **1.2 Modernidade e os pressupostos das pedagogias críticas**

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1994), o projeto da modernidade fracassa e não se concretiza. Para o mesmo autor, o século XX ficará na história como um século infeliz. Nele, as promessas do capitalismo, que se transmutou em fases distintas, não se realizaram. Na fase primeira do capitalismo, que cobre todo o século XIX, denominada de capitalismo liberal, viu-se a modernização científico-tecnológica e eclodiu um surto de industrialização. Na mesma conjuntura, houve a separação entre as pessoas consideradas “cultas”, diferenciando-se da grande parte da população e, conseqüentemente, já se apresentavam problemáticas as perspectivas de igualdade, fraternidade e liberdade.

Ainda na primeira metade do século XIX, o mundo burguês se ergue com toda a sua força. José Paulo Netto, com efeito, lembra que a constituição da sociedade burguesa vai desencadear o grande confronto de classes sociais.

“Nos primeiros cinquenta anos do século XIX, este enfrentamento vem à luz com clareza meridiana: as insurreições proletárias de 1848 e sua repressão pela burguesia (associada à nobreza que ela viera derrocar) liquidaram as “ilusões heróicas” da revolução Francesa e

puseram a nu o carácter opressor da organização social dela derivada. O movimento dos trabalhadores urbanos, embrionário no final do século XVIII, avançando por diferentes e sucessivas etapas, transita do protesto negativo em face da exploração capitalista para um projeto político positivo de classe: a revolução socialista. A partir daí, é possível ao proletariado colocar-se como sujeito histórico político autônomo (Netto, 1985,p.12)”

Para o autor supracitado, a construção teórica de Marx é um componente das muitas formulações que se estruturavam no seio do movimento operário. Segundo o mesmo autor, a obra de Marx surge na história como resultante de um contexto sociopolítico, em resposta aos problemas colocados pela sociedade burguesa, e como uma proposta de intervenção que tem como centro a classe operária.

“O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (Gadotti, 1986, p.296)”

Segundo Gadotti (1986), a concepção idealista da educação crê na possibilidade de uma mudança através da consciência e da quantidade de educação. Já a concepção dialética da educação, baseada na teoria de Marx que se inspira na dialética hegeliana, sustenta que o processo de emancipação do homem é antes de mais nada econômico, histórico, e fruto das relações existentes no trabalho, não uma questão espiritual.

Os escritos de Marx são verdadeiramente pressupostos de uma teoria crítica da educação e, na perspectiva desse teórico, o ato educativo e o ato produtivo devem se unir como um meio de emancipação do homem. Marx também rejeita, segundo Gadotti (1986), o embrutecimento espiritual do homem, afirmando em seus escritos que tal possibilidade seja causada pela divisão social do trabalho e da separação desumana entre os que “trabalham” e os que “pensam”. Para ele, inexistente essa divisão. O homem se humaniza pela sua obra, ou seja, pelo trabalho. Entretanto, o processo de alienação é sempre uma possibilidade, caso o homem



deixe escapar ao seu domínio a possibilidade de se emancipar pelo trabalho. O homem estaria, assim, alienando-se pelo seu próprio trabalho.

Posteriormente, as bases de uma veia crítica na sociedade capitalista foram inauguradas na década de 1920, pode-se assim dizer, com a criação de um Instituto de Pesquisa Social, ligado à Universidade de Frankfurt (Alemanha). Esse instituto, composto por intelectuais marxistas não ortodoxos, tencionava, em princípio, segundo Freitag (1990), documentar e teorizar os movimentos operários da Europa. Seus participantes envolveram-se em militâncias partidárias e em trabalhos e aprofundamentos teórico-ideológicos, que foram, posteriormente, institucionalizados com o termo “Escola de Frankfurt”.

A Escola de Frankfurt passou a tecer críticas ao capitalismo moderno. Consequentemente, criticava a ciência positivista, a concepção de ciência vigente na época até os dias atuais, acusando-a de incapaz de favorecer as bases para a humanização da sociedade.

Freitag (1990) apresenta a produção teórica da Escola de Frankfurt dividida em três fases. A primeira fase desse movimento, situada antes e durante a Segunda Guerra Mundial, caracteriza-se, principalmente, pelos escritos de Horkheimer. A segunda fase seria assumida intelectualmente por Adorno, que introduz o tema da cultura. De uma forma geral, para esses pensadores, a ciência positivista era a maior causadora da manipulação do homem pelo homem. Esses filósofos também recusaram a neutralidade científica apregoada pelo positivismo e a rejeitaram como a única forma de reconhecimento de um saber.

Apesar de a ciência ser o fruto mais autêntico da modernidade e dos ideais do iluminismo, para os adeptos da primeira e da segunda geração da Escola de Frankfurt ela teria se convertido em uma ideologia manipulável, restringindo-se à razão instrumental e, como tal, voltada aos interesses capitalistas. Nessa realidade, as novas técnicas do trabalho, ao invés de contribuir para a emancipação do ser humano, desenvolvendo a sua subjetividade, tornaram-se as maiores aliadas do capital em seu processo de desumanização.

Juergen Habermas é um dos representantes da terceira fase da Escola de Frankfurt e, segundo Freitag (1990), ele foi o grande herdeiro intelectual da teoria crítica. Sua contribuição ao pensamento frankfurtiano se manifesta justamente pela sua capacidade de renovação crítica dos temas que foram pensados por seus antecessores, principalmente em relação à questão da razão e da crítica à ciência moderna. Contudo, para Freitag (1990), Habermas não se entrega ao

pessimismo de seus antecessores, que desacreditaram na capacidade da emancipação humana no contexto da sociedade capitalista de produção.

As reflexões de Habermas referem-se a uma Teoria da Intersubjectividade Comunicativa, na qual ele propõe uma mudança de paradigma e a elaboração de um novo conceito de razão, a razão comunicativa, para a qual o questionamento e a crítica são elementos constitutivos de um novo sujeito e de uma nova cidadania.

A racionalidade para Habermas, na visão de Freitag (1990), consiste em um procedimento argumentativo pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas à verdade, à justiça e à autenticidade.

Em nível ontológico, ele afirma que o ser humano é constituído pelo canal da ação instrumental sobre o mundo e através da ação com os outros homens. Para Habermas (1984), a técnica, aliada ao trabalho, seria a ação instrumental. Já a linguagem refere-se à ação simbólica dos homens sobre o mundo. Ambas, entretanto, são indispensáveis ao resgate do potencial humano de emancipação.

Essa crença num modelo de razão mais rico, capaz de perceber e transcender os condicionamentos da “desrazão”, é a base dos estudos das pedagogias críticas da pós-modernidade. Dentro dessa linha, são também resgatados conceitos que norteiam a postura dos profissionais ligados à educação crítica. Nesse sentido, a teoria do “intelectual orgânico” é ainda promissora de grande relevância.

### **1.2.1 – Intelectual orgânico e a relação entre educação, trabalho e cidadania**

Segundo Freitag (1990), entre os teóricos da primeira leva da Escola de Frankfurt, Horkheimer já citava os teóricos críticos como “intelectuais orgânicos”, identificando-os como alguém que luta pela libertação dos sacrificados pelo sistema social. É em 1937 que Horkheimer lança um artigo no qual define o conceito do “intelectual orgânico”.

No mesmo ano de 1937, morre o filósofo italiano Gramsci. Ele faleceu, provavelmente, sem chegar a conhecer Horkheimer. Mas como nos diz Freitag (1990), ambos compartilharam a

mesma experiência política anti-fascista e pensamentos afins. Gramsci é o autor de *Os intelectuais* e a *Organização da cultura*. Neste livro, desenvolve o mesmo tema: o papel do “intelectual orgânico” no processo de emancipação humana. Para Gramsci (1988), cada grupo social que se forma e se estabelece como classe forma também seus intelectuais orgânicos.

“Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (Gramsci, 1988, p. 4)”

E a proposta gramsciana de emancipação se dá impulsionada por uma revolução cultural. Através dos intelectuais orgânicos, que teriam um papel fundamental na conscientização das massas de trabalhadores, Gramsci vê uma possibilidade para a classe operária conseguir sua libertação das condições capitalistas de produção.

Os escritos de Gramsci encontram-se no sulco do pensamento marxiano, como se refere Manacorda (1991). E assim como Harbermas, sua influência é de fundamental importância às diretrizes das pedagogias críticas e na compreensão da importância da relação entre trabalho, educação e cidadania.

Na perspectiva de construir uma investigação científica dos conceitos de cidadania, trabalho e educação, faz-se necessário recorrer a esse filósofo marxista que desenvolveu seu pensamento nas décadas de 1920 e 1930 e que contribuiu de forma fundamental para o fortalecimento de uma “veia crítica” no âmbito das pedagogias.

Segundo Gadotti (1986), as pedagogias críticas, enraizadas na Escola de Frankfurt, conectaram-se com o movimento antiautoritário da “não diretividade” advindo de correntes pedagógicas mais ligadas à sociologia, à psicologia social de Carl Rogers, à influência do educador Freinet etc. Essas correntes procuravam, concomitantemente, metodologias capazes de se apoiar nas capacidades da criança, na autonomia do aluno, na comunicação e na convivialidade entre professor-aluno.

Dessa forma, a concordância contra o “autoritarismo” do professor é uma preocupação das pedagogias inspiradas tanto no marxismo como das escolas pedagógicas de influência

humanista que se denominavam de escolas ativas ou não diretivas. Contrapondo-se à escola tradicional burguesa, essas diferentes correntes recebem muitas vezes a mesma denominação de “críticas”. A escola ativa ou as correntes conhecidas como as pedagogias não diretivas tornaram-se muito numerosas. Elas procuravam achar soluções e combinar a autoridade do professor com a liberdade dos alunos. Entre as diversas linhas desse pensamento, vê-se um enfoque na autogestão pedagógica como uma preparação para a autogestão social. Para se conseguir tal feito, é necessária uma postura diferenciada do professor, na qual eles se abstêm de interferências e direcionamentos sobre o conteúdo. Aos alunos cabe a criação de regras, elaboração de programas, avaliação etc. O professor passa a ser um ajudante técnico.

Pelo que se afirma, vê-se logo presente nessa perspectiva mais humanista e não diretiva, um desprestígio em relação ao conteúdo e maior relevância à questão das relações entre grupos. Para Gramsci (1988), tal procedimento seria uma forma de privar o aluno de adquirir conhecimentos que foram decifrados e elaborados pela humanidade ao longo dos tempos. A sedimentação desses conhecimentos advindos da ciência dos antepassados ou de fatos ocorridos na história da humanidade é, sem discussão, a única forma de propiciar esclarecimentos a respeito do presente e do futuro, do domínio de realidades e da possibilidade de decifrar situações, culturas e problemas da vida. Observa-se assim que está presente nessa perspectiva não diretiva do pensamento crítico uma desvalorização ao aprendizado de conteúdos e fatos importantes. Tal negação se apresenta, acredita-se, como injusta e elitista, pois é o acesso ao conhecimento que define o caráter transformador da educação. O espontaneísmo seria também, como se pode observar, um ponto falho da perspectiva não diretiva.

Gramsci é claro ao falar contra o elitismo na educação e, tendo-se ocupado muito das questões pedagógicas, tem como preocupação central em toda a sua vida a exigência de cultura para o proletariado. Não no sentido de uma cultura imposta: muito pelo contrário, a preocupação de Gramsci é focada na busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses. Nesse sentido, Gramsci propõe uma revolução cultural da massa proletária, acreditando que ela seria capaz de intervir no desenvolvimento político e econômico. A concepção de cultura para Gramsci, segundo Manacorda (1990), envolve a organização do próprio eu interior: o exercício do pensamento, a aquisição de ideias gerais e o hábito de relacionar causas e efeitos. Em suma, essas faculdades

possibilitam a conquista de uma concepção superior – entretanto, uma aquisição que não pode existir de forma espontaneísta. Gramsci valoriza o “esforço intelectual”. Em sua teoria, ele discorre sobre a necessidade de o conteúdo ser apreendido pelo discente de uma forma autônoma, mas sem que para isso seja dispensado ou negado o dever das gerações adultas, isso é, do Estado, de “formar as novas gerações”. (Gramsci, 1988, p.124). Opondo-se ao mecanicismo da escola jesuítica, Gramsci afirmava ser necessário contrapor-se também a um certo “romantismo” da escola ativa, que, como já foi dito, desconsiderava o estudo metódico e ligava o ensino à inovação e à originalidade a todo custo.

Para Gramsci (1988), o homem não se “educa” através de uma evolução espontânea, já que ele concebe o homem como criação histórica. Em uma passagem de seus escritos, ele chega a dizer que uma criança que não seja submetida a uma disciplina de estudo rígida jamais poderá tornar-se um intelectual que aprecie a leitura e o conhecimento. O trabalho é também o grande foco da teoria gramsciana e, segundo o autor (1984), deve ter relação contínua com a educação. Gramsci enxerga o trabalho como um elemento constitutivo do ensino que deve ser inserido pelo conteúdo e pelo método.

A teoria gramsciana é, dentro de um viés crítico, *uma nova configuração* da tríade-relação: educação, trabalho e cidadania. Chega inclusive a suplantando o seu antecessor Marx, que apenas integrava o ensino, muito embora com autonomia de conteúdo, ao processo da fábrica. Gramsci deixa clara a importância do trabalho na formação do homem, determinando-o como “princípio educativo”. Gramsci (1988) também propõe uma escola unitária que significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial e ressalta o valor da educação como uma ação cultural ativa por força de sua organização. Ele possui ainda uma crença no papel dos intelectuais orgânicos. Estes seriam os intelectuais envolvidos na emancipação das massas e agiriam engajados em diversos contextos educativos; fábricas, associações e universidades, além da escola.

“Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em

todos os ramos de investigação e trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. (Gramsci, 1988, p.125-126)"

Eis aqui então a concepção gramsciana de cidadania!

E como legado de vida, Gramsci, o pensador italiano, deixa uma obra de grande repercussão e que extrapola os limites de seu tempo. Após ser libertado da prisão fascista em que permaneceu durante quase onze anos, sua teoria é respeitada e intensamente lida, e ainda hoje pode ser vista, acredita-se, como uma alternativa possivelmente viável dentro do capitalismo neoliberal. Gramsci também serviu de norte para muitos educadores críticos.

Entre esses, destaca-se Paulo Freire, trazendo à tona uma visão inovadora de educação que viabiliza os princípios gramscianos. Paulo Freire apresenta uma proposta de uma pedagogia libertária que se serve também do enfoque de Habermas na dialogicidade da razão comunicativa.

Para Feitosa (2008), as teorias do conhecimento criadas por Marx, Gramsci, Habermas e Paulo Freire têm como pontos convergentes o conflito e o diálogo como forma de superar a dominação. Percebe-se que a criticidade se faz presente em todas elas!

Feitosa (2008) ainda aponta nas teses de Freire, além de uma influência do marxismo e dos pensadores críticos, pressupostos da fenomenologia, do existencialismo e do personalismo, fruto das leituras de Mounier, Kosik, Hegel e outros. Esse pluralismo nos mostra a flexibilidade desse pedagogo brasileiro. Em sua obra encontra-se uma abertura e uma disposição incondicional em ouvir o outro, dialogando com ele, ampliando a sua visão de mundo e a sua cidadania.

A obra deixada por esse educador torna-se cada vez mais atual. Acredita-se que inúmeras contribuições possam advir da pedagogia freiriana. Uma pedagogia dialógica e revolucionária, capaz de dar ao mundo capitalista, que já sofreu grandes transformações e ainda está a transformar-se, grandes contribuições.

### 1.3 - A dimensão crítica da formação no contexto do trabalho

Na segunda fase do capitalismo, definida por Santos como o capitalismo organizado – fase constituída entre o período de duas grandes guerras mundiais –, o desenvolvimento industrial alastra-se. Nesse período, segundo Santos (1994), ocorre a divisão da ciência em especializações e a desvalorização do senso comum. Assim como a ciência foi dividida para ser mais bem compreendida, o trabalho especializou-se para ser melhor executado. O taylorismo<sup>6</sup>, legado de Frederick Winslon Taylor, foi capaz de dividir e cronometrar os movimentos humanos nas atividades mais específicas dentro da fábrica. De acordo com Pinto (2007), essa forma de organização alicerçou a implementação do fordismo<sup>7</sup>, que aniquilou o trabalho criativo, mas conseguiu otimizar a produtividade com a “linha de produção em série”.

Verifica-se nessa época uma preocupação em atender ao crescente consumo das populações e à necessidade de uma melhor planificação das ações no trabalho. Foi aí sentida a necessidade de “educar o trabalhador” e começam a existir as “formações” para os operários. José Alberto Correia (in Canário, 2003) afirma que no século XX existiam sistemas de formação nas fábricas versando como instâncias de regulação social, e as relações entre formação e trabalho se configuraram como uma forma de qualificar e capacitar o operário para as novas modalidades do trabalho, sabendo-se que o grande interesse girava em torno de uma otimização deste para o desenvolvimento tecnológico que ocorreu nesse século.

---

6 Taylorismo ou o sistema de Taylor foi uma forma de administração idealizada por esse cientista. “ No entanto, como todo operário da época, percebeu Taylor que essa ‘queima’ de tempo não se devia somente às condições técnicas em que eram realizadas as tarefas, mas que os trabalhadores desenvolviam seus macetes (e os utilizavam junto aos deslocamentos no espaço fabril etc.) justamente como forma de controlar o tempo em que trabalhavam e, dessa forma, proteger seus conhecimentos e seus salários, frente a uma produtividade em expansão advinda do emprego crescente da maquinaria que, pouco a pouco, tornava cada vez mais escassa a necessidade de trabalho humano na produção. Enfim, era uma forma de conservar a necessidade dos empregados de mantê-los na ativa, controlando o tempo de trabalho minimamente necessário desempenhado na produção das mercadorias... Refletindo sobre como acabar com a proteção do tempo de trabalho, chegou à conclusão de que se subdividisse ao extremo diferentes atividades em tarefas tão simples quanto esboços de gestos, passando então a medir a duração de cada movimento com um cronômetro, o resultado seria a determinação do tempo ‘real’ gasto para se realizar cada operação” (...) (PINTO, 2007,p.30)

7 Fordismo: uma série de normas e métodos de racionalização da produção visando maximizar os resultados nas fábricas. Dentro dessa perspectiva, a especialização é uma virtude empresarial e as companhias industriais deveriam se ater à produção de um só produto. Deveriam, também, manter o controle de todo o processo de produção dos bens – da compra de matéria-prima até a distribuição ao consumidor, processo conhecido como verticalização da produção. De acordo com essa proposta, a mão de obra especializada, cabendo a cada operário uma só tarefa, é essencial. (FREITAS NETO, 2006, p.355)

Essa passa a ser a preocupação da formação laboral e é assim que se vincula o trabalho à educação nesse período.

Apesar das preocupações formativas girarem bem distantes e desvinculadas do esforço em formar cidadãos, ocorreu, nessa mesma época, como vantagem subsequente, um aumento do nível escolar dos trabalhadores, muito embora esse fato se tenha dado por exigência às adaptações às máquinas e aos sistemas técnicos. Já em inícios de um novo vislumbamento de configuração do capitalismo, durante os primeiros 30 anos logo após a Segunda Guerra Mundial, correspondeu a uma outra época de expansão industrial. Uma onda de euforia foi gerada em virtude do crescimento das economias capitalistas europeias ocidentais e da norte-americana. A fórmula do Estado-providência<sup>8</sup> ou Estado keynesiano vive durante esse período uma fase de apogeu. Foi um momento de expansão capitalista e se fazia necessário o Estado gerir as contradições que surgiam. Existia a necessidade de o Estado fazer uma intervenção econômica satisfatória e, por outro lado, de ter de criar condições para atender às novas expectativas e necessidades advindas do pós-guerra. Como se refere Afonso (1998), tais necessidades decorreram do reconhecimento da cidadania, da proteção social, do acesso aos cuidados de saúde e à educação. É a época da “cidadania dos direitos sociais”. Nesse período, em relação à educação, ela repartia-se entre cultura geral clássica, destinada aos ricos, e a formação profissional aplicada aos trabalhadores. Dentro do âmbito formativo dos trabalhadores, atuavam duas vertentes que, por finalidade, deveriam preocupar-se com o desenvolvimento da cidadania. A educação popular que buscava fomentar a consciência crítica do trabalhador e, como segunda vertente para o desenvolvimento da cidadania, apresenta-se a própria formação do operário que se dedicava à formação profissional, sem ao menos supor-se responsável por uma possível modificação no mundo do trabalho. Preocupava-se esta, apenas, com a produção de capital humano e classificava o trabalho como o trabalho qualificado e o não qualificado.

Nos anos 1970, entretanto, a euforia foi substituída pela constatação de que o modelo fordista de produção começava a dar sinais de esgotamento e, com essa crise, acontece uma

---

<sup>8</sup> Na fase de expansão capitalista que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão se tornar cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros. (Afonso, 1998:137)



complexificação das relações entre formação e emprego. Em princípio, essa complexidade veio favorecer o trabalhador, pois valorizou sua cognição e suas capacidades pessoais. Logo em seguida, nos finais da década de 1970 e início da década de 1980, após a crise do petróleo, devido ao aumento dos desempregos, a formação é vista mais ainda como uma adaptação do operário ao trabalho, ou pelo menos daqueles que tivessem intenção em permanecer no emprego. Esse período de recessão econômica, devido à crise provocada pelo embargo ao fornecimento de petróleo aos Estados Unidos e às potências europeias, estabelecido em 1973 pelas nações árabes, traz à tona a defesa de uma nova ordem econômica. O neoliberalismo<sup>9</sup> é a “máxima” dos anos 1970 e 1980!

Nessa etapa, pela classificação de Santos, já havia iniciado o último, ou melhor, o terceiro estágio: a etapa do capitalismo desorganizado. Para esse autor, é a partir da década de 1960 que se inicia a já citada terceira fase do capitalismo. Nesse período, verifica-se no mundo capitalista uma desregulação da vida econômica, social e política, e o Estado-providência passa a ser questionado.

Entra em crise também o trabalho, que gera concomitantemente a crise da formação para o trabalho – ambas desencadeadas pela crise da década de 1980. Ela faz acreditar os governos que se fariam necessárias grandes transformações em nível de mudanças no sistema produtivo, nas relações de trabalho, na intervenção do Estado e na relação salarial. Diminuíram-se nessa época as despesas com a segurança social e com os custos na produção, utilizando como estratégia a diminuição dos salários. Foram criados métodos mais flexíveis de organização do trabalho e a diminuição do número de horas da jornada diária. Essas duas questões aparentemente benéficas para o trabalhador aparecem num contexto de grande desemprego e não levou a um maior número de contratações. O que aconteceu foi realmente a diminuição nos salários, e a exigência de uma maior qualificação sobre os trabalhadores que tencionavam permanecer empregados, pois a eles cabia o manuseio das máquinas.

---

9 A sua afirmação concreta ocorreu na virada da década de 1970 para a de 1980. A eleição dos governos conservadores de Margaret Thatcher na Inglaterra em 1979 e de Ronald Reagan em 1981 confirmaram essa afirmação. Durante toda a década de 1980, assistiu-se a uma enorme expansão desse tipo de perspectiva por causa da revitalização do liberalismo como reação político-ideológica à crise dos anos 1970, da ineficácia do Estado em controlar essa crise da funcionalidade e da adequação do neoliberalismo para a classe dominante e, evidentemente, da derrocada do socialismo real. (Malagutu; Manoel Luiz; Carcanholo, Reinaldo A; Carcanholo & Marcelo D, 1998, p.16)

Segundo Estêvão (2001), a “qualificação do trabalhador” passa a ser cada vez mais, desde a década de 1980, uma preocupação dentro das empresas e do ambiente de trabalho. Como seria de se esperar, para que se atinja o fim último de uma melhor produção, de forma branda e sem grandes constrangimentos, faz-se necessária a criação de mecanismos dissimuladores da situação. É a inteligência capitalista! E investir nos recursos humanos passa a ser a estratégia utilizada. Essa forma de dissimular o aumento dos lucros do patrão para uma preocupação com o bem-estar do trabalhador é utilizada de forma sutil e gera efeito.

“É assim que a formação, sobretudo a partir da década de 1980, torna-se num tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. É assim, também, que a formação aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas e a sua liturgia, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho (Estêvão, 2001, p.186)”

Essa foi uma forma encontrada de beneficiar o capital com um bom disfarce, pois não se nega que, de alguma forma, o trabalhador passa a ser beneficiado nesse processo. Mas em nenhum momento poderia ele ter se imaginado “objetivo primeiro” ou enxergar as suas necessidades como as preocupações do patrão.

“Na verdade e sem pretender entrar numa lógica de cinismo, os benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa: ela promove a eficiência; incrementa a motivação e a auto motivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projectos individuais (e também coletivos) no campo profissional (...). Mas a formação pode funcionar igualmente noutro sentido, contrário ao descrito anteriormente. Ou seja, ela pode tornar-se num mecanismo legitimador nomeadamente das estruturas de dominação (Cornaton, 1979) e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação, da sujeição da política de formação à política de emprego (tendo em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação aos requisitos de polivalência), podendo, inclusive ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho ou tornar-se num coadjuvante da “disciplinação panóptica” deste mesmo trabalho (...) (Estêvão, 2001, p.187).”

Diante dessa configuração que se formou nos finais do século XX e se transportou para o século XXI, quando as exigências de trabalho apresentam-se cada vez mais complexas, a formação passa a ser vista como indispensável e um investimento necessário à carreira do trabalhador. E o empregado é levado a enxergar-se como o único responsável pelo seu crescimento na carreira ou dentro da empresa. Segundo Estêvão (2001), levantam-se ainda outras questões de relevância, como de onde e de que grupo partem as escolhas referentes ao tipo e à necessidade das formações dentro de uma empresa. Qual seria o conteúdo abordado, a linguagem utilizada, quem verdadeiramente se beneficiará com a formação ou quem poderá ser excluído dela são fatores relevantes.

De forma contrária, as preocupações dos trabalhadores, no que tange à própria formação, tornaram-se aprendizagens exigidas pelo trabalho, e cada vez mais uma forma de subjugação humana, ao invés da emancipação através dele. Essa capacidade de desvirtuar ou adaptar objetivos em seu favor, de maneira inteligente e disfarçada, apresenta-se sempre como uma saída do capitalismo.

Verifica-se que nessas três fases do capitalismo – o liberal, o organizado e o desorganizado –, passadas dentro da modernidade, as relações entre trabalho, educação e cidadania, como foi apresentado, sofreram inúmeras alterações. Em meio a essas alterações, as ideias de Gramsci e das pedagogias críticas, que propunham uma emancipação cultural das massas, não aconteceu como era desejado.

#### **1.4 - Novas possibilidades para a educação, o trabalho e a cidadania na pós-modernidade**

É a pós-modernidade<sup>10</sup>, compreendida por Santos (1988) como o período atual, que traz consigo novas possibilidades e novos desafios. O ceticismo face ao projeto da modernidade que não se realizou, aliado ao inconformismo perante as suas consequências, está a dar origem a

---

<sup>10</sup> O conceito de pós-modernidade utilizado neste texto será sempre a referência de Boaventura de Souza Santos (1988), citado no primeiro capítulo, em cuja obra define a pós-modernidade como o período atual, ou seja, finais de século XX, no qual não se diluiu um vínculo com a modernidade, tampouco se chegou a uma definição de novos paradigmas e de um novo período. Trata-se de um período de reformulações e indefinições de paradigmas científicos, econômicos e sociais.

uma corrente de mudanças ou mesmo à emergência de um novo paradigma. E como todas as situações de transição são difíceis de definir, surgiu o nome “pós-modernismo”, e assim, a fase atual se define como a pós-modernidade. Ela nasce, entretanto, num período em que ainda não nos desvinculamos totalmente do projeto da modernidade, mas já nos encontramos em meio a uma nova reestruturação do mundo. Recentemente, a atual crise financeira que se apresenta, desencadeada nos Estados Unidos, vem confundir mais ainda o capitalismo e deixa dúvidas em relação ao que virá a seguir.

A cidadania na pós-modernidade compactua-se com a ideologia neoliberal reinante e também se configura segundo a complexidade das sociedades pós-modernas. Estas se apresentam menos participativas politicamente, porém mais ligadas a questões ambientais e aos direitos humanos. Predomina o individualismo, a desvalorização do interesse comum e das estruturas que lhe dão suporte. A massificação cultural é uma realidade, mas ao mesmo tempo brotam manifestações de culturas locais. Definem-se também em contextos nacionais diferenciados, os novos movimentos sociais<sup>11</sup>.

Dentro desse quadro onde novas questões se apresentam, faz-se necessária uma reconfiguração dos três universos: educação, trabalho e cidadania. Busca-se encontrar maneiras e, quem sabe, “formas críticas” para se criar oportunidades iguais a todos, desenvolver interesses comuns, valorizar o cumprimento de responsabilidades e o reconhecimento da cidadania para todos.

O viés da educação crítica, entendida, na linha de Habermas, como uma nova forma de racionalidade, e a educação crítica dos trabalhadores, retomada por Freire, muito tem a contribuir na pós-modernidade.

A fim de colaborar com a geração atual e a futura acerca da vivência e do debate de noções de cidadania, amplia-se com esses teóricos e todo o legado das pedagogias críticas um rol de possibilidades.

---

11 “Nos países centrais a enumeração dos novos movimentos sociais inclui tipicamente os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, anti-racistas, de consumidores e de auto-ajuda, a enumeração na América Latina – onde também é corrente a designação de movimentos populares ou novos movimentos populares para diferenciar a sua base social da que é característica dos movimentos nos países centrais (a ‘nova classe média’) – é bastante mais heterogênea (...), os CEBs (Comunidades Eclesiais de Base organizadas a partir de adeptos da Igreja católica), o novo sindicalismo urbano, (...) sectores do movimento de jovens e outros.” (Santos, 2001, p.257).

Em relação aos trabalhadores e na dimensão da compreensão em torno do mundo que os cerca, assim como das questões que os afligem na pós-modernidade, propõe-se o mesmo caminho.

Na era da globalização, na qual a teoria marxista soa como algo passado ou em desuso, acredita-se que tal fato não implique uma desqualificação dessa teoria e muito menos nas pedagogias marxianas<sup>12</sup> de viés crítico.

Como nos diz Dermeval Saviani ao lembrar Sartre, no prefácio da obra de Manacorda (1991), “uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado...”. Conclui ele: “...Ora, os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado”.

Neste momento em que a relação da educação e trabalho surge cada vez mais como um reflexo do mundo capitalista e tecnocrata, faz-se necessário resgatar conceitos pedagógicos marxianos propostos por Gramsci, por Freire e por outros teóricos críticos, através de novas alternativas e em busca de novas reconfigurações de cidadania. Sugere-se, assim, a possibilidade de reafirmar o trabalho como um princípio educativo, de resgatar a relação dialógica como indispensável ao ensino-aprendizagem e de acreditar ainda na importância e no empenho dos intelectuais orgânicos como agentes de transformação social.

Na pós-modernidade, época em que se espera a gestação de um mundo novo, os intelectuais têm, ainda, o papel de provocar mudanças. O intelectual orgânico da pós-modernidade é um comprometido com a vida humana, com suas dores e com a realidade. Ele traz à tona a subjetividade sem desvinculá-la do material e do técnico. Esse é o foco que se obtém nas teorias educativas de viés crítico.

Apresenta-se também propícia a crença habermasiana da constituição do ser humano. Esta se dá, em nível ontológico, na esfera do social. Através do canal da ação instrumental – o trabalho – e da ação simbólica – a linguagem –, a relação com o “outro” é uma dimensão a ser

---

12 Manacorda define “pedagogias marxianas” como as pedagogias inerentes ao pensamento de Karl Marx, enquanto ao mencionar “pedagogia marxista” refere-se à configuração dada à educação nos países socialistas (Manacorda, 1991, p.1).

explorada. Dessa forma, vai-se novamente ao encontro da dialogicidade freiriana. Essa mesma dialogicidade, levada a termo em tempos de globalização, propõe-se eficaz e valorativa das diferenças individuais e culturais.

Acredita-se, tal como Estêvão (2008), numa valorização de *múltiplas cidadanias* e na construção de uma *cosmopoliticidade democrática*. Para esse autor, que insere no contexto atual essa noção de cosmopolitismo, tal possibilidade constrói-se de “baixo para cima” na sociedade e agrega valores como a solidariedade, os direitos humanos e a oposição a todas as formas de injustiça.

Estêvão (2008) refere-se ainda como indispensável, no contexto de uma cosmopoliticidade democrática, a definição de Freire de uma atitude de *politicidade*. Esta se dá ao se considerar a natureza e o caráter político das dimensões cultural, social e pedagógica. Dessa forma, as implicações da cosmopoliticidade democrática também se fazem presentes na educação de adultos. Tal postura, que revê as questões da redistribuição econômica, refere-se ainda a dar voz às minorias. Vê-se que o autor não se põe a condenar a globalização, mas Estêvão (2008) afirma que ela precisa ser regulamentada. Garantir o reconhecimento valorativo do cidadão e promover a justiça social, através de práticas de convivialidade planetária e consensos interculturais, deve ser o objetivo maior da globalização.

Esse ponto de vista traz em si uma raiz crítica e apresenta-se propício a ser ressaltado na proposta pedagógica a ser apresentada. Através da culinária brasileira, que traz em si as diferenças e semelhanças culturais de várias nações, chega-se ao debate de diferenças culturais, diferenças sociais e, quem sabe, alcança-se o ideal educativo, nessa proposta, de despertar “cidadanias”.

Como Paulo Freire, acredita-se, portanto, que a educação não pode ser simplesmente uma educação bancária<sup>13</sup>. Dispensa-se a visão tecnicista de somente qualificar trabalhadores

---

13 Educação bancária, na ótica freiriana, era o ensino mecanizado, desvinculado da realidade, na qual o aluno era um mero ouvinte. “... em que o educador substitui a expressividade pela doação de expressões que o educando deve ir ‘capitalizando’. Quanto mais eficientemente o faça, tanto melhor o educando será considerado”. (Freire, 1982, p.24)

No processo de alfabetização, Freire a considera como a prática educacional “digestiva” do conhecimento. “A compreensão do analfabetismo como ‘erva daninha’ que deve ser erradicada” tem a ver com a visão do conhecimento como algo a ser comido. É necessário erradicar o analfabetismo e, para fazê-lo, urge que os alfabetizandos devem comer e digerir. Essa visão “nutricionista” do conhecimento talvez explique também o caráter humanitarista de certas campanhas latino-americanas de alfabetização. Se milhões de homens e mulheres estão

para o manuseio de máquinas e o bom serviço na cozinha, mas busca-se nas oficinas de alfabetização, numa linha crítica, uma forma de emancipar os trabalhadores envolvidos com a culinária. A proposta aqui descrita trata-se de uma experiência em educação de adultos, que é resultante de uma adaptação ao método da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, acrescida de novos conceitos e novas possibilidades – fundamentos críticos, indispensáveis aos objetivos pretendidos.

---

analfabetos, “famintos de letras”, “sedentos de palavras”, a palavra deve ser levada a eles e a elas para matar a sua “fome” e sua “sede”. Palavra que, de acordo com a concepção “especializada” e mecânica da consciência, implícita nas cartilhas, deve ser “depositada” e não nascida do esforço criador dos alfabetizandos”. Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sociocultural”. (Freire, 1982, p. 44)

## **CAPÍTULO 2**

### **PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO DE ADULTOS E CULINÁRIA**





## **2.1 Educação de Adultos (EA) e os seus diversos sentidos**

O conceito de Educação de Adultos (EA), definindo-se como um setor diferenciado do ensino regular de crianças e de jovens, apareceu, segundo Dias (1982), em meados do século XX. Desde então, a EA adquire a força de um movimento internacional apoiado na Organização das Nações Unidas (ONU). Com a introdução, pela UNESCO, do conceito de Educação Permanente (EP), provoca-se uma profunda mutação no conceito de educação de uma forma geral, na sociedade contemporânea.

Nos países ligados à ONU, a Educação de Adultos (EA) como parte da Educação Permanente (EP) é uma preocupação constante, seja para adaptar os indivíduos à sociedade, capacitando-os tecnicamente, seja para torná-los agentes de transformação social, no exercício da cidadania. Assim, essa modalidade da educação já não pode ser preterida por governos ou demais setores da sociedade, pois ela ressurgiu no universo pedagógico como uma “nova modalidade” e apresenta-se como a solução mais viável ao desemprego e demais problemas sociais da pós-modernidade. Nesse contexto, a EA é vista como inédita ou como uma autêntica revolução no campo da educação.

Nesses termos, essa alteração traz consigo uma maior notoriedade à EA, pois, como se afirma, acontece uma maior amplitude ou “evolução” de sua importância para a sociedade. Na verdade, essa mudança de concepção levou a crer que essa modalidade de educação é uma exclusividade da pós-modernidade, devido à popularidade que ela atingiu desde as últimas décadas do século XX. Tal fato, entretanto, não condiz com a verdade; a Educação de Adultos remete aos primórdios da história da humanidade. Segundo Savianni (2007), nas sociedades agrárias primitivas o processo educativo referia-se ao trabalho com a terra na produção de alimentos, ou seja, relacionava-se à luta pela sobrevivência. Contudo, após a diversificação do trabalho para além da agricultura, o homem passou a aprimorar o seu material técnico e o seu material humano, ou seja, a “si mesmo”, com o intuito de avançar no desenvolvimento de seus potenciais criativos, ou meramente na realização de medidas econômicas necessárias à manutenção do capitalismo.

Segundo Gadotti (1984), a UNESCO adotou a EP como ideia mestra de toda a sua política educacional. Segundo o mesmo autor, no relatório denominado “Aprender a ser”, de 1972, discutido pelos diversos representantes dos países que fazem parte da UNESCO e coordenado por Edgar Faure, constam as primeiras referências à educação EP e suas preocupações éticas, políticas e sociais. Tais referências fizeram parte de um projeto global de educação, encabeçado pela referida organização, com o objetivo de analisar a situação mundial da educação e propor novas alternativas a fim de estimular ações nesse campo com prioridade no ser humano.

Ao referir-se ao relatório, Gadotti (1984, p. 67) cita partes que ressaltam o valor da EP;

“A educação do homem moderno é considerada em numerosos países, afirma esse documento, como um problema de excepcional dificuldade e, em todos, sem exceção, como uma tarefa da mais alta importância. É um tema capital, de envergadura universal, para todos os homens que se preocupam em melhorar o mundo de hoje e em preparar o de amanhã. A UNESCO, ao constituir a Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação, mostra-se assim em dia com o calendário político contemporâneo. (p.XXIII). A afirmação da importância da educação, reconhecida por todos os países sem exceção, atesta a crença, a fé na educação como instrumento primordial na preparação de um mundo mais justo e igualitário. O valor da educação é um princípio de base da Educação Permanente.”

Vale ressaltar (Gadotti, 1984) que o “espírito” que ainda pairava naquele momento de organização do relatório “Aprender a ser” baseava-se em dois aspectos: o ideal de reconstrução socioeconômica, advindo da Segunda Guerra Mundial, e os acontecimentos políticos da década de 1960, que levaram estudantes e trabalhadores às ruas, exigindo a efetivação de seus direitos políticos e sociais e uma maior liberdade de expressão. Nesse clima, a educação foi vista pela primeira vez na história como uma solução e uma necessidade urgente. Intelectuais, políticos e representantes dos diversos setores econômicos, assim como representantes dos organismos internacionais e da sociedade civil, passaram a repensar novos modelos educativos.

Sabe-se, contudo, das diversas nuances dessa urgência, haja vista a grande necessidade de habilitação dos operários às máquinas e de ser a EP uma aliada ao progresso. Esse é um fato

facilmente compreensível. A grande impulsionadora dessa ideologia tecnocrática<sup>14</sup>, naturalmente, a economia, está longe de se preocupar com as necessidades do desenvolvimento humano crítico apregoado pelos pensadores de uma concepção de educação mais voltada a esse fim. Entretanto, Gadotti (1984) constata, ainda assim, vantagens subsequentes em relação à virada de olhos dos organismos internacionais para a Educação de Adultos. Entre esses organismos, destacaram-se a UNESCO, a Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (UE), que passaram a discutir essa modalidade da educação denominada, além de EP, também como Educação ao Longo da Vida.

Ainda no relatório “Aprender a ser” da UNESCO, no qual norteiam-se as ações educativas nesse campo, enfatiza-se a EP como um desafio do futuro e a chave da democracia. Desenvolve-se também, no mesmo documento, o conceito de “cidade educativa”, que é pensado pelos peritos do citado organismo internacional como uma educação livre e contínua, extensiva a todas as dimensões da sociedade: vida familiar, participação social, ambientes de lazer, vida profissional etc. E por que não dizer resumidamente “educação integrada” a todas as atividades, momentos e lugares dentro do ambiente da pólis? Faz-se assim uma ligação ou um retorno às origens do conceito de cidadania ateniense, que era adquirida, associada à vida na pólis, e que deve ser também uma preocupação da Educação Permanente.

De qualquer forma, a EP é um conceito que engloba a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto durar a vida, ou seja, ao longo da vida. Para Gadotti (1984, p. 68), “...a EP amplia o conceito de EA, pois compreende e unifica todas as etapas da educação: pré-escola, escola primária, secundária, superior e extra-escolar”.

---

14 A expressão “ideologia tecnocrática” será aqui utilizada para se referir à ideologia dos tecnocratas. “Os tecnocratas são os experts (técnicos) responsáveis pela aplicação das novas tecnologias na administração do poder de Estado, ou seja, das técnicas empregadas no âmbito das ações governamentais com o objetivo de se alcançar a eficiência na racionalização dos recursos financeiros aplicados nos vários setores das políticas estatais. “O governo dos tecnocratas” é denominado pela ciência política de “tecnocracia”. A expressão tecnocracia foi “lançada nos Estados Unidos quando da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) para designar governo dos técnicos, difundindo-se na época do New Deal”. Em síntese: os tecnocratas são os “managers ou técnicos de categoria superior, colocados à frente de grandes empresas ou de departamentos oficiais do Estado” (Sousa e tal., 1998, p.515-516). Já Bresses Pereira (1982, p. 86) afirma que o conceito de tecnoburocracia decorre do de técnico. Tecnoburocracia é o governo dos técnicos. É o sistema em que o poder está nas mãos dos técnicos, sejam eles economistas, engenheiros, administradores públicos e privados ou militares profissionais. Colocada nesses termos, tecnocracia seria um tipo de oligarquia: a oligarquia dos técnicos. Opõe-se, portanto, a outros sistemas políticos, particularmente à democracia. Cad. Cedes, Campinas, vol.28,n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Resolve também o problema da dicotomia entre educação formal e informal, pois todas as atividades de extensão e extracurriculares são incorporadas à EP.

Enxerga-se pela exposição de Gadotti (1984) que o conceito da permanência da educação apregoado pelo relatório “Aprender a ser” em questão e defendido pelos países que se puseram na sua discussão corre o risco de tornar-se uma exigência a mais no currículo do trabalhador e na sua capacitação, ao invés de atender a direitos de justiça e de emancipação do ser humano, descritos consensualmente, segundo Gadotti, no próprio relatório de Edgar Faure como uma possibilidade da EP. Já sem ser preciso ler as entrelinhas, mas apenas ao constatar as conclusões do autor em pauta, que se dispõe a analisar o relatório em suas minúcias, chama a atenção de falha de conteúdo, pois o documento em questão não se detém em apresentar alternativas ou soluções, com a apresentação de um projeto educativo consistente. As constatações advindas do próprio relatório, no qual se afirma o que caberia à Educação Permanente, apenas sugerem a necessidade de sua existência. Concluindo, o relatório de Edgar Faure afirma que cada país é livre para escolher, segundo a sua conveniência e necessidade, a melhor forma de efetuar a dita educação permanente.

Gadotti (1984) apresenta ainda em seu relato as diversas definições de EP existentes conforme diversos autores e estudiosos do assunto. Segundo algumas definições em voga, a EP deve constituir-se ora como um “sistema de educação”, ora como um “suporte institucional”. Entre essas indecisões, surge também a definição da OCDE de Educação Permanente (EP) como educação recorrente, que se propõe a uma transformação do sistema escolar. Tal visão, já posta em prática por alguns países, é hoje vista como uma total deturpação do conceito de EP.

Recentemente, nos primeiros anos do século XXI, observa-se, ainda, uma nova mudança de nomenclatura da EP ou Educação ao Longo da Vida, que adquire uma notória dominação de um viés mais tecnicista, no decorrer do percurso histórico, e passa a definir-se como “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Essa denominação está presente em documentos da União Europeia (EU).

No presente contexto, a EP, nomeada de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, torna-se uma necessidade apregoada, pois apresenta-se voltada ao mundo competitivo. Segundo Licínio Lima (2007), dessa forma recusa os pressupostos político-educativos consagrados nos textos fundadores da EP. Nessa concepção, ela se apresenta ligada aos objetivos da empregabilidade e

à adaptação ao mercado de trabalho. Para o mesmo autor, a EP também coloca aos adultos a responsabilidade pela aquisição de novos saberes e pela busca de formação, a fim de tornarem-se aptos à competição.

Enquanto para Lima (2007) as propostas da atual política de “Aprendizagem ao Longo da Vida” estão totalmente desprovidas de caráter humanista, Field (2006) apresenta um discurso otimista, embora apresente preocupações em relação aos que podem ser excluídos desse processo, pois pode discriminar os menos competitivos ou aptos para as atuais exigências do mercado. A mudança na nomenclatura, que é vista por Lima (2007) como uma alteração em termos de propostas educativas ou uma distorção de um referencial humanista para um mais tecnicista, para Field (2006) pode até ser uma forma de manter-se um debate vigilante sobre as duas perspectivas. O que importa para Field (2006) é continuar a se buscar uma maior diversidade de opiniões a respeito do assunto.

Lima (2007) vê nas primeiras perspectivas da UNESCO uma certa prioridade em relação às prerrogativas da busca de igualdade social, haja vista o relatório “Aprender a ser” carregar em si pressupostos mais orientados em relação aos pilares sociais-democratas do Estado-providência. Quanto às demais propostas, advindas sob o tema de “Aprendizagem ao Longo da Vida” com o aval da União Europeia e da OCDE, Lima (2007) faz restrições no que se refere às perspectivas de promoção humana.

“Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de “competências para competir”. (Lima, 2007, p.14)”

Vê-se, assim, que não é nada simples a tarefa de dar corpo aos fundamentos conceituais da Educação Permanente, concebido nas “entranhas” humanas e tecnicistas de uma esfera global.

Na sequência do relatório de Edgar Faure, surge o relatório de Jacques Delors de 1996. Após 24 anos depois do primeiro, ele introduz a concepção de Educação Permanente como Educação ao Longo de Toda a Vida e ressalta a importância da educação comunitária.

Apresenta-se, assim, nessa nova perspectiva, uma maior abertura aos movimentos dos educadores populares. Segundo Lima (2007, p.23), esse documento “[...] representa ainda uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam, discursivamente, orientações totalmente economicistas ...”

O relatório Delors ressalta, ainda, a necessidade dos países menos desenvolvidos de também opinarem a respeito da Educação ao Longo da Vida. Com esse documento, passa-se a considerar no processo do ensino-aprendizagem quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, como as bases de uma Educação ao Longo da Vida.

Verificou-se no decorrer dos anos, entretanto, e apesar das questões levantadas pelos educadores populares e seus seguidores, uma desvirtuação de algumas das ideias de Faure e Delors. Para Lima (2007), a Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida transformou-se numa adaptação astuta neoliberal, satisfazendo mais às necessidades pós-modernas da economia.

Gadotti (1984), numa leitura fenomenológica-hermenêutica, como assim ele intitula, da Educação Permanente, faz uma análise crítica e demonstra que o discurso da EP é, desde o princípio, um discurso desprovido de questões humanistas e permeado de intenções tecnocratas. Acusa a EP de tratar-se de uma educação fundamentalmente suspeita! Segundo o mesmo autor, a EP não aparece em nossa história por acaso. Ela veio sanar um problema relativo à existência de inúmeras correntes dentro da educação e que não conseguiam resolver o problema da “falta de educação”.

“O saber, não podendo mais ser adquirido de uma vez por todas, nos obriga a uma reciclagem permanente: tal é o argumento da Educação Permanente, resposta ao aumento e à obsolescência dos conhecimentos. A informação, os conhecimentos mudam rapidamente, limitando as possibilidades da escola de dar uma instrução acabada. Desse fato, os promotores da Educação Permanente deduzem a obrigação de uma formação interminável. Desde que tudo muda, a educação deve também mudar (Gadotti, 1984, p.110).”

Dessa forma, observa-se que a EP alarga o conceito de educação e faz da permanência ou da extensão do período educativo a melhor resposta para questões pouco simplistas.

O projeto da Educação Permanente, tomado na sua estratégia global, visa melhorar a iniciação do homem contemporâneo à era da mudança contínua, à era da “revolução” técnica e científica”. Vê-se assim a perigosa ambivalência deste projeto educativo: o da Educação Permanente e/ou Educação de Adultos.

“Pode-se afirmar, de maneira geral, que a idéia de Educação Permanente está ainda em evolução e sua história recente passou por três etapas. Primeiro nada mais era do que um termo novo aplicado à educação de adultos, principalmente no que se referia à formação profissional contínua. Depois passou por uma fase utópica, integrando toda e qualquer ação educativa e visando uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nestes últimos anos, inicia-se a elaboração de projetos práticos para operacionalizar o conceito ou certos aspectos deste princípio global, a fim de se chegar a um sistema de Educação Permanente. (Gadotti, 1984, p.63)”

Constata-se pelos meios de comunicação de massa que a UNESCO apoia e incentiva mudanças na educação de adultos em vários países do mundo. Essas iniciativas, entretanto, nem sempre vêm imbuídas de todo o potencial democrático possível, numa educação de adultos dentro dos moldes pensados por Freire. No decorrer dos anos, muitas discussões surgiram em relação aos interesses paralelos ligados à Educação de Adultos.

Concomitantemente aos debates sobre o tema da EP, que enfocam a revisão dos relatórios Faure e Delors e o estudo das práticas nesse âmbito, pedagogos adeptos de uma pedagogia de viés crítico ainda persistem na difícil tarefa de denunciar a “ideologia” da EP. A fim de clarificar as exigências da ciência tecnocrata e às pressões econômicas por uma Educação Permanente alienante, os representantes dessa corrente dissonante sugerem como alternativa adequada Paulo Freire, pois enxergam nele um referencial teórico e prático, revolucionário e inovador. Trata-se de um investigador e pedagogo que atuou de forma marcante na década de 1960. Sua pedagogia obteve êxito em vários países da América Latina num momento de grande repressão política.



## 2.2 – Breve histórico da Educação de Adultos no Brasil

No Brasil, a Educação de Adultos iniciou-se desde o período colonial. Nesse período, os jesuítas exerciam sua vocação catequista e garantiam o domínio da cultura europeia portuguesa. Segundo Gilberto Freyre (1996), dominou nas missões jesuíticas um critério religioso e econômico. Pelo que observamos no discurso desse autor, a preservação da cultura indígena ou o respeito por ela foi algo inexistente naquela época. Eram os padres querendo fazer dos caboclos<sup>15</sup> uns dóceis seminaristas ou objetos de lucro para fins de enriquecimento.

Pode-se dizer que os padres viam a urgente necessidade de arrefecer os conhecimentos e hábitos do nativo, no caso, o índio. Como era de se esperar, os colonizadores impunham seus métodos pedagógicos astutos. Com o objetivo de atingir “os adultos”, utilizavam as crianças, os “curumins”, como o meio mais fácil de se chegar ao fim desejado.

“O processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do senhor e dos europeus a gente grande. O curumim tornou-se o cúmplice do invasor na obra de tirar à cultura nativa osso por osso, para melhor assimilação da parte mole aos padrões de moral católica e de vida européia; tornou-se o inimigo dos pais, dos pajés<sup>16</sup>, dos maracas sagrados, das sociedades secretas...às vezes os padres procuravam, ou conseguiram, afastar os meninos da cultura nativa, tornando-a ridícula aos seus olhos de catecúmenos...(Freyre, 1987, p.150)”

Desvincular o homem de sua cultura foi, durante muitos anos no Brasil, um objetivo pedagógico aceito e tido como apropriado. No início do período colonial brasileiro, como foi apresentado, o clero português se responsabilizava pela educação dos índios, e este tratava de implantar no homem simples a cultura da metrópole.

Quando dom João VI e toda a corte portuguesa se estabeleceram no Brasil, iniciou-se concretamente a formação da elite brasileira. A escolarização dos filhos dessa elite deu-se toda

---

15 Caboclo é o mestiço de branco com índio, também chamado de mameluco, cariboca, curiboca. Antiga designação do indígena brasileiro.

16 Pajés: Designação dada ao especialista ritual que, nas comunidades indígenas brasileiras, tem a atribuição ou o suposto poder de comunicar-se com as diversas potências e seres não humanos (espíritos de animais, de pessoas mortas, etc.)

nos moldes europeus. Os filhos dos nobres eram enviados à Europa e formavam-se doutores e bacharéis. Muitos deles não retornaram ao solo brasileiro, e os que voltaram passaram a trazer os costumes e conhecimentos acadêmicos aos trópicos. Aos homens pobres, entretanto, saber ler e escrever sempre foi um luxo.

No reinado de Dom Pedro I, na primeira constituição brasileira, de 1824, assegurava-se apenas aos senhores de terra alfabetizados a possibilidade de votar, assim como não se garantia a alfabetização para todos os brasileiros. O direito à educação, entretanto, se tornou presente em todas as Constituições daí por diante, mas é, até os dias atuais, mais um sonho do que uma realidade concreta.

Na década de 1920, com a Revolução Industrial e a necessidade de mão de obra especializada, surge o decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas.

Nos anos 1940, a Educação de Jovens e Adultos firma-se por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Desse modo, surgiram vários programas de âmbito nacional, entre eles a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário de 1942, que tinha por objetivo ampliar a educação primária, incluindo o ensino supletivo, dirigido para adolescentes e adultos, e o Serviço de Educação de Adultos, em 1947, cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Nas décadas de 1950 e 1960, a Educação de Jovens e Adultos recebe críticas ao seu modelo, principalmente de educadores de Pernambuco liderados pela influência de Paulo Freire, que propõe uma organização de cursos baseados na realidade dos adultos e um trabalho feito “com”, e não “para” eles. Movimentos de educação e de cultura popular trabalhavam a alfabetização com ênfase na dimensão política, pois o momento histórico era considerado propício ao processo de transformação social.

“Os anos 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais foi repensado e discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades.

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recrear, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas...com/para/sobre o povo. Instrumentos que se convertiam em movimentos. Às vezes, os mesmos que vinham dos anos 50, como os clubes e as escolas radiofônicas, mas redefinidos, reorientados, vistos em novos horizontes, projetados em outra dimensão.” (Fávero, 1983, p.8)”

Com o Golpe Militar<sup>17</sup> de 1964, muitos movimentos sociais foram extintos e iniciou-se um período de repressão política.

Em 1967 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Trata-se de um dos maiores programas da Ditadura Militar, cuja finalidade era a alfabetização e a educação continuada de jovens e adultos. Em 1971, através da Lei 5.692, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que institui, no Brasil, o ensino supletivo, esse ensino destinado a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria”.

Com o fim do período militar, no ano de 1985, foi extinto o Mobral e implantada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Essa fundação tinha como função fomentar o atendimento às séries iniciais de primeiro grau, a produção de materiais e a avaliação das atividades. Foi extinta na década de 1990.

A Lei 9.394 de 1996 previu que a educação de jovens e adultos se destinasse àqueles que não tiveram acesso aos estudos dos ensinos fundamental e médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, determinando que esse ensino deveria ser oferecido de forma gratuita.

---

17 “ O Golpe Militar” refere-se a um período de ditadura na história brasileira. Nesse período, intelectuais como Paulo Freire foram exilados do país. O golpe consistiu numa tomada de poder, a partir da qual “uma junta militar composta por representantes das três armas – Exército, Marinha e Aeronáutica – passou a comandar o país (...). Para legalizar o novo regime, os comandantes baixaram vários atos institucionais. Ato institucional é uma medida, com força de lei, imposta por um governo, sem que a população, o poder legislativo ou o judiciário tenham sido consultados. (...) O Ato institucional nº 1 (AI-1), de 9 de abril de 1964, deu ao Presidente da República o poder de cassar os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos (...). O novo governo brasileiro orientava-se pela doutrina de Segurança Nacional (...). O objetivo dessa doutrina era combater a expansão do comunismo na América. (...) Ainda segundo essa doutrina, a maior ameaça à segurança de um país são seus inimigos internos, considerados ‘subversivos’ (...). Apoiado nessas ideias, Castello Branco começou impondo-se a ferro e fogo. Líderes sindicais, estudantes e intelectuais foram presos”. (BOULOS, 2004, pp. 225-226)

O ano 2000 é a data da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passa a ser uma modalidade da educação básica formal<sup>18</sup>. Deve corresponder às etapas dos ensinos fundamental e médio e estar vinculada, na medida do possível, à educação profissional.

Determina-se no artigo 4º, parágrafo único das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais pelos princípios de equidade, diferença e proporção de modo a assegurar:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de escolaridade e reestabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades;
- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em sua escolarização e a valorização do mérito de cada qual;
- III. quanto à proporção, a disposição adequada e a alocação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA e também a intensidade pedagógica que permita maior identidade formativa comum entre todos os participantes da escolarização. (...)

As diretrizes ainda limitam a 15 a idade mínima permitida para o ingresso no EJA, estipulam o número e o tipo de disciplinas do currículo e determinam a constituição dos exames referentes às matérias em que avaliarão as habilidades do estudante.

Noutro plano, o Brasil participou, em 2003, da Conferência Mundial da Educação para Todos, na Tailândia, durante a qual foi reforçada a necessidade de expansão e melhoria do atendimento à escolarização aos jovens e adultos.

E em 2009, o Brasil reavaliou as políticas de ação no campo da EA. A VI Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFITEA) foi realizada no Pará, um dos 27 Estados brasileiros. As CONFITEAS são conferências que visam promover nos países-membros da

---

<sup>18</sup> Ressalta-se a diferença existente na EA entre o ensino formal, não formal e informal. Para tanto, nesta dissertação, segue-se a definição de ensino formal (o ensino escolarizado), não formal (o ensino feito na escola em turno diferenciado ou ligado a instituições da sociedade civil, mas que não se refira à escola), e o ensino informal (considerado a aprendizagem totalmente desvinculada de instituições e mais ligada às iniciativas populares).

UNESCO o reconhecimento da educação e da aprendizagem de jovens e adultos como um fator importante e condutor para a capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

No âmbito brasileiro, desde o início da preparação da VI CONFITEA, aconteceram no país, nos 27 Estados nacionais, uma revisão de toda a situação da EJA e uma rede de diálogos a esse respeito. Vários eventos foram realizados, destacando-se os Fóruns EJA, que têm como meta discutir a construção de políticas de educação de jovens e adultos. Nesses encontros debateram-se, além do ensino formal promovido pelo Estado, a educação de adultos com um viés mais popular e de características não formais e informais. Nessa perspectiva, também participaram as várias entidades da sociedade civil e os movimentos sociais promovedores desse tipo de educação. Convém destacar, para fins de informação, os mais conhecidos: o movimento da Igreja Católica, como a Pastoral da Terra; o Mova-Brasil (Projeto de alfabetização desenvolvido por uma parceria entre o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros e a empresa Petrobrás), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); as organizações não governamentais, que na sua diversidade têm oferecido ricas contribuições, e também programas de universidades, do governo, como o Brasil Alfabetizado etc. Todo esse processo preparatório que no Brasil mobilizou governo e sociedade civil cumpriu o papel de diagnosticar e mapear as ações nesse campo da educação.

Na VI CONFITEA, o “Marco de Ação de Belém” foi o documento final produzido durante o evento, pelos países participantes e onde constam as novas resoluções para a Educação de Adultos. Pelo que foi divulgado nos meios de comunicação, as diretrizes da VI CONFITEA constaram sobretudo de reafirmações das determinações estipuladas na V CONFITEA que, lamentavelmente, não foram postas em prática.

### **2.3 - O Estado do Ceará e as diretrizes governamentais para a EJA (Educação de Jovens e Adultos)**

O Ceará é um Estado da região Nordeste do Brasil. Essa região compõe-se de nove Estados ao todo e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior às demais regiões brasileiras.

No Estado do Ceará havia, desde 1974, para o ensino de Jovens e Adultos, os Centros de Estudos Supletivos, hoje transformados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS). Atualmente, o Estado possui uma estrutura física de 32 CEJAS, dos quais nove encontram-se na Capital (Fortaleza) e 23 no interior.

Essa modalidade de ensino vem sendo oferecida, geralmente no período noturno, sob duas formas: presencial e semipresencial. O público da EJA é composto de estudantes jovens adultos e adultos já na maturidade. A todos eles foi negado o direito à educação, seja durante a infância ou na adolescência. Muitos nunca foram à escola ou ainda tiveram de se afastar em função da entrada precoce no mundo de trabalho ou mesmo por falta de escolas. A maioria daqueles que já passaram pela instituição escolar carrega uma história marcada por acumuladas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, trazem uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

Na última constituição, promulgada em 1988 e ainda em voga, garantem-se diferentes tipos de educação, abaixo discriminados;

“Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II- universalização do sistema escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Cavalcanti & Becker, 2004, p. 91)”

Entretanto, o ideal da erradicação do analfabetismo, postulado na última Constituição Federal e apresentado como meta dos últimos governos brasileiros, ainda não foi alcançado no País, muito menos no Nordeste, que é a região mais desfavorecida economicamente.

A participação do Ceará na VI CONFITEA enfocou a busca de soluções adequadas para se atingir a meta de erradicar o analfabetismo. Na preparação de um documento para o evento, discutiu-se, num fórum preparativo, como se desenvolve, atualmente, a promoção da aprendizagem de EJAs.

Observou-se que,

De fato, a realidade da EJA no Ceará oferece alguns cenários diferenciados em relação a estes e outros temas. Segundo pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Eliane Dayse Pontes Furtado (UFC) sobre a educação de jovens e adultos do campo (2004-2007), os resultados mostram, em síntese, que os principais problemas identificados repetem-se:

- A descontinuidade dos programas de EJA;
- A precária formação dos professores, cuja perspectiva tem sido a capacitação aligeirada e não a formação continuada;
- A falta de financiamento para compra de óculos para os educandos;
- Currículo inadequado;
- Material didático inadequado e insuficiente;
- Precária infra-estrutura física das escolas, uma sala inclusive estava funcionando com um lampião e não tinha teto;
- Dificuldades no acesso à escola, principalmente por parte dos alunos em épocas de chuvas e por falta de iluminação.

Em termos conclusivos, há uma grande dificuldade em se valorizar os educandos como sujeitos atuantes, capazes de transformar a sua realidade, objetivando melhorar a qualidade de vida no campo. Faz-se necessário realizar um projeto político-pedagógico para EJA, considerando as especificidades da população do campo. (Comissão Cearense de EJA, 2008)

No mesmo relatório, foram destacados os seguintes desafios:

#### **Desafios para o avanço da Educação de Jovens e Adultos**

- Garantir que o poder público federal, estadual e municipal assuma através da escola a continuidade dos estudos em nível do ensino fundamental e médio a todos os alfabetizados.
- Que a EJA seja assumida por professores com nível superior e especializados nesta modalidade de ensino. Para isso, devem ser formados em cursos superiores que tenham incluídos nos seus currículos temáticas de aprofundamento da educação de jovens e adultos. Constitui-se em grande desafio as adequações dos currículos das instituições de ensino superior às especificidades do contexto da EJA na atualidade.
- Atender a necessidade de uma formação continuada aos professores, gestores e técnicos que atuam na EJA, oportunizando uma práxis reflexiva sobre as ações educativas.
- Ofertar a continuidade de estudos, principalmente o ensino fundamental menor para os recém alfabetizados.
- Os municípios elaborarem projetos de atendimento a esse público, dando continuidade às ações do Brasil Alfabetizado<sup>19</sup>;

---

19 Brasil Alfabetizado é um programa do governo federal que visa eliminar o analfabetismo. A participação nesse projeto se dá por adesão, ou seja, os municípios interessados aderem ao programa e passam a receber recursos apropriados. Após concluída a alfabetização, o aluno deverá ingressar na educação básica, através do EJA, e cursar os níveis fundamental I e fundamental II.

- Ofertar cursos de nível fundamental e médio para aqueles que ainda se encontram fora da escola, que atendam a diversidade e as necessidades dos alunos;
- Contratação criteriosa de professores com ou sem formação para atuar nos projetos de alfabetização;
- Promover formação inicial e continuada de professores especificamente em Educação de Jovens e Adultos;
- Organizar o acompanhamento aos professores de EJA de forma a dar suporte ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas;
- Definir recursos públicos para merenda escolar;
- Elaborar material pedagógico que atenda as necessidades dos alunos jovens e adultos;
- Incrementar a educação no sistema prisional que apesar de ter a escolarização como fator de remissão de pena, não representa prioridade dentro do sistema prisional;
- Desenvolver ações paralelas que contemplem a educação profissional e o saber socialmente elaborado;
- Valorizar os cursos de EJA impedindo a discriminação dos certificados daqueles que concluem o ensino fundamental ou médio em Centros de Educação de Jovens e Adultos ou através dos Exames Estaduais de certificação.

**Avanços na legislação/regulamentação estadual/ municipal referente à EJA na última década (Conselhos Municipal, Estadual...);**

O Conselho de Educação do Estado do Ceará através Resolução 360/2000 regulamentou a Educação de Jovens e Adultos no Estado, prescrevendo conteúdos e formas de organização para os cursos de alfabetização e ensino fundamental.

E concluiu-se que as ações desenvolvidas tanto no campo como na cidade, embora tenham alcançado alguma notoriedade pelas próprias palavras do citado relatório, “expõem à sociedade a negação do direito à educação para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, exigem o reconhecimento destes como portadores de direito, fortalecendo a noção de cidadania enquanto consciência do direito”. Assim, o Ceará, que já vem perseguindo a resolução do problema do analfabetismo, pode e deve persistir na busca de novas soluções e maiores práticas para este fim.

É verídico afirmar que, nesse Estado brasileiro, ações já estão a ser realizadas com o intuito de efetivar a melhoria no campo da educação de adultos. A cobrança existente em nível mundial por uma política efetiva de educação de adultos também interfere favoravelmente na realidade brasileira e conseqüentemente na cearense. Faz-se necessário, entretanto, existir uma eterna vigilância para que, mediante a troca de governos e as prioridades de cada



administração, haja sempre uma política contínua de intervenção social voltada a esse fim. E não se percam as conquistas alcançadas até o presente momento, para que se cumpram as providências necessárias e a garantia da pós-alfabetização. Esse segundo período denomina-se como uma fase essencial aos adultos que atingiram a primeira etapa da alfabetização. Evita-se, dessa forma, o “analfabetismo regressivo”, ou seja, a descontinuidade, o esquecimento e o desinteresse do adulto pela aprendizagem. A existência de um plano e de uma ação educativa que o estimulem e o incentivem a prosseguir em busca de realizações e o capacitem a contribuir para a sociedade, acredita-se, são fundamentais à realização da educação de adultos.

## **2.4 – Fundamentos da educação cidadã de Paulo Freire**

Sabe-se que a educação de adultos no Brasil percorreu um longo caminho e ainda muito tem a avançar. Desde os jesuítas até os dias atuais, Paulo Freire foi, sem dúvida, um expoente no sentido de estar ligado ao objetivo de emancipação das massas populares e de ser uma voz contrária que denunciava a educação tradicional, sedimentada em valores elitistas e alheios aos interesses da grande maioria da população. Contudo, sua visão de educação, que é voltada para a solidariedade, a democracia e contrária à competição, ainda tem muito a ser explorada e posta em prática. Considera-se que, na cultura capitalista, reina a competição e a desvalorização do trabalhador – ele vale apenas pelo que produz. Mas, na visão freiriana, ser competente não é competir, e sim cooperar com as modificações de realidades e as situações de vida.

O criticismo, inerente ao pensamento de Freire, propicia um comprometimento da educação com a realidade social. É um referencial teórico para educadores ou intelectuais orgânicos, preocupados com uma educação efetivamente cidadã. O sujeito freiriano é o ator de sua própria história, inacabado e que, modificando-se, altera também a sua realidade e interfere em estruturas mais profundas, como a economia e a política.

A alfabetização, para Paulo Freire, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas. O aprendente, que se apodera desse código, pode ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo, pois, para Freire (2002),

alfabetizada é a pessoa que, ao se apropriar dos mecanismos da leitura e da escrita, pode não só utilizá-los para simples verificação da realidade, mas como possibilidade para questioná-la, recriá-la, revisá-la com sua própria leitura, e não com a interpretação do outro.

A “palavra” – primeiramente sentida e vivida, depois dialogada e escrita – torna-se uma arma forte e transformadora. A pedagogia freiriana volta-se, integralmente, à busca de uma educação de adultos ligada ao desenvolvimento crítico e transformador. Para Paulo Freire (1995), a educação de adultos se torna mais abrangente, quando passa a se mover na direção da educação popular. A prática educativa popular descortina novos horizontes e novas conquistas:

“Neste sentido, a educação popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do Oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (Freire, 1995, p. 27-30)”

Fazendo uma crítica à educação de adultos dominada pelo viés neoliberal, Paulo Freire (1995, p. 27-30) enfatiza o valor da educação popular: “A educação popular, mesmo sem descuidar da preparação técnico profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos”.

Essa perspectiva de uma educação de adultos popular influenciou, no Brasil, a formação de associações, sindicatos, partidos e a conquista de um governo democrático. Acredita-se que, novamente, ela venha a enquadrar-se no contexto educativo do País e contribuir para novos objetivos emancipadores.

O Brasil vem conseguindo um desenvolvimento econômico que deveria propiciar, igualmente, um suporte democrático e uma melhoria de vida da população. Entretanto, ainda permanece um desumano desfavorecimento de direitos entre classes, que não coaduna com o desenvolvimento autônomo e promissor da Nação. Resta ainda, para a consolidação de um projeto de nação evoluída e democrática, a conscientização popular. Dessa forma, cabe na realidade educacional brasileira, assim como em outros contextos, o retorno ao uso da pedagogia freiriana.

O movimento de educação popular encabeçado pelo pedagogo Paulo Freire, que buscava alfabetizar de uma maneira inovadora, surgiu na década de 1960, em meio às situações políticas antidemocráticas e atreladas aos interesses econômicos internacionais. A inovação consistia em alfabetizar e despertar no alfabetizando a consciência crítica, acreditando que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2000, p.43). A pedagogia freiriana fundamentava-se na “palavra” e no poder conscientizador advindo do uso dela. Uma educação “crítica a criticizadora” era o que buscava a pedagogia do oprimido (2000). Por ela, o autor buscava tentar “a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” e alargar “a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (Freire, 2000, p.94).

Através do diálogo, buscava-se uma educação para a decisão, para a participação social e política. Vê-se, assim, que a pedagogia freiriana via imbutida na “relação dialógica” o maior exercício de cidadania. Acontecia, então, uma verdadeira e coerente educação de adultos “com adultos”. A imposição de um conteúdo ou de uma problemática era inadmissível. Não se desejava uma alfabetização mecânica. A alfabetização crítica, ou seja, a educação nessa proposta, dava-se na inter-relação entre os participantes e era pensada juntamente com eles, os alfabetizando, e não para eles. De seu dia a dia e do universo cultural dos participantes saíam as palavras geradoras, que permeavam situações e debates em torno de questões políticas, sociais, econômicas etc. – contextos esses sempre conflituosos e merecedores de reflexão por parte dos alfabetizando.

## **2.5 - A teoria de Freire e a Educação de Adultos**

Contemporaneamente, fala-se no “Método de Paulo Freire”, mas segundo Feitosa (2008, p.17), “o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma “teoria do conhecimento” do que de uma metodologia de ensino; muito mais de um método de aprender do que um método de ensinar.

O método de Paulo Freire baseia-se na pesquisa e no diálogo. Como demonstra Oliveira (1986), o autor reedita a “maieutica socrática”, que é um processo dialético de perguntas e respostas e leva a um “parir de ideias”.

“Ao interlocutor que indagava a razão de ser das cousas, o mestre devolvia a pergunta pedindo que o jovem - ele mesmo - experimentasse, tentasse responder (...) O discípulo devia ser levado pelo mestre de Atenas, a oferecer respostas à sua própria dúvida Assim, através de ensaios, buscava-se o caminho da verdade (Oliveira, 1986, p. 17).”

Ainda segundo o autor supracitado (1986), a repercussão do método de Paulo Freire foi muito grande, pois rapidamente, em um período de dois meses, uma pessoa se alfabetizava. Era um método original e singular. Naquela época até os dias atuais, não se viu algo tão inovador ou eficiente no campo da educação. Também possuía características associativas, ou seja, a aprendizagem dava-se na inter-relação entre as pessoas, ninguém aprendia sozinho. De um grupo de pessoas, chamado círculo de cultura, saíam dúvidas, e os participantes desse grupo iam se ajudando mutuamente na resolução de seus questionamentos. Era também um método psicodinâmico, pelo qual a ideia gerada por um participante levava-o a determinar-se em manifestá-la ao restante do grupo.

Os círculos de cultura aconteciam tendo um coordenador que exercia as funções de "professor". A mudança de atitude desse educador era de suma importância, pois ele deveria fugir a toda e qualquer atitude "bancária"<sup>20</sup> da escola tradicional. Na relação dialógica, proposta pelo método de Paulo Freire, não existia lugar para a relação professor-aluno no qual o primeiro detém o saber e o segundo é um mero ouvinte. Como o próprio nome já diz, a relação era dialógica e, portanto, deveria ser permeada pelo diálogo do educador e do educando, podendo este último ser chamado de alfabetizando, jamais de analfabeto.

Para Freire (2000), o alfabetizando aprende criticamente sobre a necessidade de aprender a ler e a escrever. Ele prepara-se para ser agente de aprendizado. Sentindo-se capaz de debater sobre a sua cultura, sobre seu trabalho e a sua própria produção, o aprendiz sente-se capaz de aprender a ler e a escrever. Vejam-se essas declarações de participantes de círculos de cultura:

---

20 Na perspectiva freiriana, uma atitude “bancária” difere da postura de um educador engajado com uma mudança social. “Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é ‘estudar’, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sociocultural” (FREIRE, 2002, p.54).

“‘Amanhã’, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília ao discutir o conceito de cultura, ‘vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima’. É que descobrira o valor de sua pessoa. ‘Sei agora que sou culto’, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao lhe perguntar por que dizia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: ‘Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo’. (Freire, 2000, p. 118).”

Outra característica do método em sugestão é que ele não precisava de cartilhas para alfabetizar. Usavam-se fichas feitas artesanalmente, e nelas escreviam-se sílabas de palavras a serem formadas pelo grupo. Essas palavras eram escolhidas após o diálogo de uma situação cotidiana apresentada ao grupo ou "situação desafiadora", como era chamada por Freire. Através da projeção de uma imagem, na parede, por intermédio de um retroprojetor, visualizava-se uma situação desafiadora que levasse os participantes a refletir sobre a sua realidade. Chamava-se assim "tema gerador" do diálogo, de onde saíam as chamadas "palavras geradoras". Também poderia o "tema gerador" surgir do próprio diálogo do grupo sobre a vida de cada um e, daí, retirarem-se as palavras geradoras.

Para Freire (1987), a inserção do homem no seu processo histórico, fazendo-se sujeito ativo e participativo, é a solução para tornar-se, esse homem, crítico e liberto. Na medida em que os alfabetizandos vão desmembrando as palavras geradoras, decodificando-as e pensando sobre elas, inicia-se uma problematização da sua realidade, de seu mundo. Em busca da compreensão dessa realidade, transcorrem-se os diálogos e o processo de alfabetização, sentindo-se aptos para, a partir daí, iniciar uma atuação e uma transformação no seu grupo social e no mundo. Esse é sem dúvida um método revolucionário e que impele o ser humano ao reconhecimento de seu valor e de sua força transformadora de realidades excludentes e injustas.

O método de Paulo Freire, proposto como uma "pedagogia do oprimido", propõe libertar o homem escravizado e marginalizado. Como já foi dito, esse método de educação popular foi pensado para modificar a situação de milhares de brasileiros que, do ponto de vista econômico e sociocultural, viviam presos em sua própria condição de excluídos e à margem da sociedade. Sendo eles capazes de falar, mas impossibilitados de “dizer a sua palavra”, encontram no método proposto por Paulo Freire uma forma de sair dessa circunstância indesejada. Como bem afirma esse pedagogo (1982, p.19), “Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra.” Em certas circunstâncias, “o

analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.”

Através dos círculos de cultura, que substituíam a escola tradicional, buscava-se conscientizar uma massa oprimida, tornando-a participativa e atuante no seu próprio processo educativo. Chamava-se de educação popular a esse movimento que, dialogicamente, propunha a libertação e a construção de uma nova sociedade. Obteve êxito em várias capitais brasileiras, sendo inclusive apoiado pelo governo do presidente João Goulart. Entretanto, o Golpe de Estado de 1964 veio pôr fim a esse sonho democrático.

Contudo, após o reconhecimento da eficácia do método de Paulo Freire, suas ideias foram tidas como subversivas e o educador foi expulso de seu país por acusações infundadas. O movimento de educação popular idealizado por ele foi visto como uma manifestação comunista. Acusaram-no de ateu e o deportaram.

Pretende-se, assim, aprofundar e averiguar a eficácia de um método de alfabetização, inspirado no método de Paulo Freire, com uma nova roupagem. Seguindo as recomendações de Paulo Freire, suas ideias referentes a um método de alfabetização e politização não serão repetidas, mas reinterpretadas e reinventadas em um novo contexto. Busca-se inserir no mundo das letras e da cultura, pessoas ligadas ao trabalho com a culinária. Acredita-se que a pedagogia do oprimido venha a se encaixar como a melhor receita.

Ainda de acordo com a visão de Freire, no qual o homem se desenvolve por meio de um movimento de autoconhecimento e percepção da realidade, conscientizando-se e tornando-se um ser pensante, identifica-se com a referida proposta, vendo-a como uma alternativa eficaz e prazerosa de aprendizagem na formação de uma consciência cidadã:

“A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade, que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. E mais: Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. (Freire, 1987, p. 74).”

## 2.6 - O método de Paulo Freire e a culinária

Articulando a noção de educação freiriana e a utilização e o estudo da culinária, esses não devem ser percebidos apenas como formadores do saber, mas como pessoas que possibilitam reflexão sobre hábitos e costumes dos participantes.

Para uma aplicação prática das ideias de Paulo Freire, a culinária apresenta-se como uma possibilidade viável de resgatar e revalorizar a cultura popular, revitalizando a cidadania. Os diálogos de alfabetização propostos por Freire são vistos como o passo inicial de debate sobre o conceito de cultura. Inclusive ele mesmo chega a citá-lo (Freire 2000), defendendo-o como o conteúdo básico programático da educação crítica, e afirma:

“A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (...)

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. (Freire, 2000, pp. 116 e 117)”

Para Brandão (2002), a *cultura popular* expressa os valores, os sentimentos e o modo de o povo ser e viver, diferenciando-se, assim, do sentido da *cultura do povo*, que para o mesmo autor trata-se dos costumes e modos tradicionais de o povo ser e viver, mas que foram absorvidos e dominados pelas elites, não representando para o povo o que é próprio dele: “Na realidade da vida social os valores da cultura do povo e os da cultura popular estão misturados. O papel do educador militante é justamente o de separá-los, distinguindo com o povo uns dos outros”. (Brandão, 2002, p.87)

Conforme Freire (1979, p.30), “cultura é tudo que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar, e não em repetir”.

É dentro da ótica de educador militante, citada por Brandão, e da teoria de Paulo Freire, na qual a pedagogia dialógica é promovedora do ser humano e emana da própria cultura e do “fazer” de cada um, é que a cultura culinária soa como um caminho viável na promoção do senso comunitário. Segundo Goody (1998, p.13), “o comensalismo foi considerado o maior promotor da solidariedade da comunidade; a comunhão de irmãos estabelece e consolida os laços comuns”. Sabe-se que, em torno da mesa, muitas vezes, os sentimentos são acionados e expostos. No caso das oficinas de culinária propostas, os sentimentos trabalhados serão por vezes sentimentos de insatisfação, revolta, submissão ou conformismo dentro de uma sociedade desigual, como é a brasileira, e que discrimina o trabalhador menos favorecido, como é o operário da culinária.

Segundo Gadotti (1984), sem um debate sobre a condição humana no trabalho de transformação do mundo, todo projeto educativo pode se tornar um aparelho de opressão e repressão: “um projeto cultural de uma sociedade implica um debate profundo sobre suas condições de trabalho”. (Gadotti, 1984, p.156)

Já em relação ao fazer culinário, ao paladar de iguarias e receitas e à sua execução, acredita-se que a satisfação do “criar” cultura possa, dentro do universo culinário, realçar sentimentos de valorização pessoal e dignidade de seu trabalho. Ainda assim, outras questões podem surgir e ser discutidas nas oficinas culinárias. Entre essas, destaca-se a realidade de exclusão de milhares de trabalhadores brasileiros, na sua maioria mulheres que se encontram chefiando lares e cozinhas, mas não possuem o acesso ao mundo e ao código da escrita e que têm a “cozinha” como a sua maior fonte de opressão e de exclusão social. Canalizados esses sentimentos e discussões, acredita-se que uma possível percepção crítica leve a uma modificação de realidades e possível mobilização do grupo envolvido. Estar-se-á, dessa forma, contribuindo para uma educação de adultos crítica e promovedora do ser humano.

Uma proposta que se destine a entrar no mundo da cultura culinária não pode deixar escapar as diversas nuances que implicam trabalhar com transformações culturais e com o “fazer cultura”. Brandão (2002) enxerga a “cultura” como uma realidade envolvida numa dualidade estrutural, na qual existe uma dimensão de criação e uma dimensão de conflito. Ou



seja, na dimensão da criação acontece a produção cultural e o homem afirma o mundo que produz; portanto, é um ato significativo. Por outro lado, a realização da produção cultural que implica esforço, disciplina e enfrentamento, traz também a possibilidade da dominação. Quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens em relações desiguais, espalha-se a dominação e torna-se a cultura inautêntica. Acredita-se que, sem uma democrática construção cultural, assim como no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a alienação, ao invés de libertação, torna-se sua maior consequência. Dessa forma, a cidadania é desconsiderada.

No contexto de alfabetização com a culinária, busca-se fomentar as trocas de experiências como forma de expressão cultural, para que gerem nos participantes o reconhecimento do seu fazer culinário como uma possibilidade libertadora e capacitadora, por intermédio da valorização e do reconhecimento histórico dessa cultura produzida: a cultura culinária. Essa alternativa possibilitará também uma reorganização e mobilização grupal, em busca de fortalecimento de seu poder de classe. Dentro dessa ótica, espera-se que os trabalhadores das cozinhas cearenses, pelo reconhecimento de sua realidade e pela valorização da produção de sua cultura culinária, ampliem suas possibilidades de viver de forma digna e participativa.

Aderir aos códigos da escrita passa a ser então uma necessidade urgente. E por que não dizer uma necessidade vital para a própria efetivação da cidadania? Almejando-se seguir as linhas da alfabetização crítica apregoada por Freire, estar-se-á em consonância com as perspectivas da UNESCO para o Brasil, propostas no documento *Alfabetização como Liberdade* (2003).

Reconhecendo-se implicada e como promotora da aquisição de alfabetização tanto na escolarização primária das crianças como através de educação não formal para jovens e adultos, a UNESCO, em termos históricos, concentrou-se na alfabetização de adultos.

Para essa instituição, a alfabetização de adultos se define fundamental pois, além do seu valor de fortalecimento e expressão da identidade, interfere nas gerações seguintes e serve de reforço à escolarização das crianças.

Para a UNESCO (2003), o conceito e a prática da alfabetização encontram-se em evolução e dinâmicas constantes. Ela adotou, como princípio básico de seu trabalho de alfabetização, a consciência de que ela tem de ir além de ensinar a ler, escrever e fazer contas.

Possui um *enfoque integrado de alfabetização*, no qual ele se encontra articulado a todos os aspectos da vida, vinculados os programas de alfabetização às necessidades da comunidade.

Defende-se que a proposta de alfabetizar pela culinária tem a possibilidade de trazer à tona, nessa prática sugerida, o espírito humanista da educação de adultos, questionado por Gadotti e tido como perdido por Licínio Lima. Espera-se que seja uma possibilidade nessa direção. Entretanto, faz-se necessária uma vigilância permanente, a fim de evitar cair-se, na sua aplicação, no espírito da tecnocracia. A postura como facilitador deve ser a de instigar o debate e jamais impor temáticas, assemelhando-se assim a um intelectual orgânico.

Nem o facilitador nem os participantes poderão descuidar-se ou duvidar de sua capacidade de promover transformações sociais.

O mundo está andando quando aí chegamos. Toda uma cultura, toda uma ciência, toda uma memória já está presente nele. Existe uma linguagem para aprender, gestos, expressões. Existe até um distanciamento do mundo a fazer e refazer. Desta forma, o homem pode, enquanto é conduzido pelo mundo, criar ao redor dele, um outro mundo. (Gadotti, 1984, p.155)

Dessa forma, espera-se que a EA, ou melhor, a EP possa significar, através desse projeto que agrega trabalho, educação e cultura culinária, uma alternativa criativa e uma nova possibilidade de resgate de cidadania, em meio ao capitalismo desorganizado, segundo a definição de Santos (1994). Nesse sentido, a partir da sugestão aqui apresentada, acredita-se que essa proposta poderá ser fonte de contribuição para o que se deseja: alfabetizar e despertar as pessoas para uma consciência crítica, através da culinária.



## **CAPÍTULO 3**

### **MATRIZES CULTURAIS DAS CULINÁRIAS BRASILEIRA E CEARENSE**



### **3.1 - A culinária e a identidade cultural brasileira**

Em termos etimológicos, culinária significa "arte de cozinhar" (Fontinha, s/d). Introduzir essa arte como um mecanismo facilitador de aprendizagem e da alfabetização de adultos pode parecer algo inusitado. No entanto, entende-se que tal mecanismo venha a ser justificado por um dado muito simples e ao mesmo tempo complexo: "a comida", o "cozer" e o "comer" são formas de se expressar de um povo, carregadas de características culturais. Passa, assim, a culinária a manifestar-se como uma linguagem, uma transmissão de códigos.

Roberto DaMatta (1997) avalia a identidade brasileira nas suas mais variadas formas de expressão e manifestações e, através do "código da comida", redescobre um Brasil de misturas saborosas que denotam a real mistura de raças e povos por aqui existentes, além da capacidade do brasileiro de ingerir tais misturas e deliciar-se com elas. O feijão com arroz, comida básica do brasileiro, serve de exemplo. Como lembra o autor, assim como a mescla do branco com o negro, esses dois alimentos são cozinhados juntinhos e ao final do cozimento tornam-se um só. Perdem inclusive um pouco de sua cor própria, tornando-se o feijão mais claro e o arroz mais escurecido.

Outro prato fundamental no dia a dia do brasileiro, como lembra a jornalista Carolina Andrade (in 2000, p. 40), é o cozido, que reúne, numa só panela, carne, vegetais variados, legumes, e, como o próprio nome já diz, são todos cozinhados. Nascido na Península Ibérica, em berço popular e tradicional, o cozido atravessou o Atlântico para depois ganhar tonalidades tropicais. Com a miscigenação de culturas, essa iguaria passou a ser acompanhada do pirão, feito da mistura da farinha de mandioca, ingrediente indígena, com o caldo do cozido, aprimorado pela entrada de molhos bem apimentados, trazidos pelos escravos africanos.

De acordo com Cascudo (1967), pode-se ainda citar a feijoada como exemplo de prato tipicamente brasileiro. Inspirada no cozido português, feita em princípio apenas pela mistura do feijão preto e da carne seca, tornou-se acrescida de mais ingredientes, como a linguiça e a cabeça de porco, e de temperos para ficar ao gosto do africano. Com o passar dos tempos, a feijoada saiu da senzala e entrou nos salões em baixelas de prata, atestando que, desde que

"bem apresentados" e passando por um "refinamento cultural", é possível ao negro e aos misturados de cor, bem como aos seus costumes, sair do seu "submundo".

Para DaMatta (1997), existe uma diferença entre a comida e o alimento, na concepção do brasileiro. Segundo o autor, ao falar do alimento, o brasileiro refere-se ao que é necessário à sua sobrevivência e, ao falar de comida, percebe-a como aquilo que é atrativo aos olhos. No linguajar popular, o brasileiro, como se sabe, "come" alguém quando se refere ao ato sexual e "come com os olhos" quando deseja. "Mas há comida e comidas. Falamos que 'mulher oferecida não é comida', num trocadilho chulo, mas revelador da associação, intrigante para estrangeiros, entre o ato sexual e o ato de ingerir alimentos" (Damatta, 1997, p. 58). A partir do falar de expressões como essas, vão-se percebendo as relações subjetivas do povo, seus valores, e definindo um "paladar" tipicamente brasileiro, regado, no caso, ao machismo.

Existem ainda outras expressões metafóricas populares que vêm caracterizar na nossa cultura brasileira a utilidade do "código da comida". Como é objetivo do trabalho proposto alfabetizar através da culinária, veem-se então as inúmeras possibilidades e simbolismos que ela carrega em si.

“Assim, falamos em pão-duro referindo-nos a quem é avarento e para economizar come o pão dormido, que fica, obviamente duro (...) Usamos a imagem do pão-pão, queijo-queijo para separar coisas, acontecimentos e pessoas (...) Falamos também que alguém pode comer gato por lebre quando há uma confusão e uma mistura de pessoas, coisas, eventos. Além disso, podemos ter água na boca quando desejamos muito alguma coisa; podemos ser apanhados com a boca na botija e, quando somos vitoriosos, estamos com a faca e o queijo na mão, imagem que, como aquela outra que fala de quem está por cima da carne seca, indica a propriedade de recursos de poder e força (...). (DaMatta, 1997, p. 56).”

Percebendo a culinária não apenas como formadora, mas também como reflexo de hábitos e costumes do povo brasileiro, vale lembrar sua função de estreitar laços de amizade. É na mesa de bar que se conhecem novos amigos. Em meio a goles de cerveja e a porções de tira-gosto (buchadas, carneiradas, paneladas etc.), o brasileiro joga conversa fora e se refaz da jornada de trabalho. Um outro costume ligado à comida e ainda existente em algumas famílias é o hábito de almoçarem juntos, todos os seus integrantes, aos domingos. Geralmente essas reuniões acontecem na casa de avós e pais, dirigindo-se para lá netos, filhos, tios e parentes.

Costume que, nos dias atuais, sofre algumas variações, sendo trocada, com frequência, a residência de familiares pelos restaurantes de bom preço e "self-services" ou "fast-food".

Segundo o psicanalista Luiz Tenorio Lima (1998), na mesa também acontecem as seduições. Observe-se a leitura dos signos da conquista de casais: um jantar à luz de velas, uma taça de vinho para molhar os lábios, a entrada, os talheres, os guardanapos, o prato principal que é servido com demora e, no final, a sobremesa. Todo esse aparato faz parte de um delicioso e refinado ritual, herdado, no caso do brasileiro, de um imaginário, sobretudo, europeu (mediterrâneo, provençal, francês) e colonizado.

“Para explicar melhor, eu faria a comparação entre a gastronomia do Mediterrâneo, principalmente da Itália, da Provença e da França, em que o gosto pela variedade dos pratos e pelos ritos que a mesa envolve (...) tem toda uma tradição. Eu compararia essa tradição com a tradição dos povos anglo-germânicos, na qual a comida, o vinho à mesa, todos esses ritos são reduzidos à sua simplicidade mais elementar, digamos assim (...). (Campolim, 1998, p. 100).”

A comida, como se pode perceber, passa a ser um elo e uma forma de se fazer a leitura dos hábitos e dos costumes de um povo. Pode-se assim, acredita-se, transformá-la em um método de ensino e proposta de compreensão para a análise e para a modificação de uma realidade. Mas que realidade seria essa? A realidade de brasileiros analfabetos e historicamente excluídos em termos socioeconômicos, construída desde os tempos do Brasil Colônia. Realidade que se mistura, ao longo do tempo, também com a produção, troca e venda de alimentos, estreitamente ligadas a matrizes culturais e étnicas, bem como a situações de sobrevivência delas em um contexto moldado por relações assimétricas e inibidoras de um crescimento social mais justo e humanitário

### **3.2 - A culinária brasileira e suas raízes históricas**

Dentro do contexto histórico do Brasil, desde sua descoberta aos dias atuais, percebe-se uma mesclagem de culturas, influenciando o hábito alimentar do brasileiro e a sua culinária. Na



panela do brasileiro mexeram muitas mãos. Juntaram-se a mão do índio nativo, a mão do branco colonizador e a mão do escravo negro.

Parte da gastronomia brasileira foi muito influenciada pelos índios, pois eles já se encontravam por aqui quando chegaram os colonizadores. Ao aportarem no novo mundo, depararam-se os europeus com uma sociedade de grande diversidade cultural e bastante diferenciada da sua. Os índios eram nômades, seu conhecimento da agricultura era rudimentar e o pouco da lavoura que praticavam, como a cultura da mandioca, do cará, do milho, do jerimum e do amendoim, era um trabalho destinado somente às índias e desprezado pelos homens da tribo. Eles não conheciam a metalurgia, mas já utilizavam o fogo, conheciam técnicas de assar, de cozer e moqueavam<sup>21</sup> carnes de víveres. Os índios eram comedores de frutos, de animais silvestres e de raízes. Sua dieta alimentar era uma dieta rica em carboidratos, sendo estes retirados principalmente da mandioca. A mandioca era o alimento regular, obrigatório e indispensável aos nativos. Era o pão-nosso-de-cada-dia!

Cascudo (1967), descrevendo a origem dos hábitos alimentares brasileiros, trata a mandioca como a “Rainha do Brasil”, coroando-a com esse título de nobreza pelo sucesso que fazia entre os índios e que passou a fazer entre os europeus. Freyre (1996) afirma também que ela tornou-se a base do regime alimentar do colonizador, e ainda hoje é alimento indispensável do brasileiro.

Da mandioca faziam-se, principalmente, a farinha e os beijus. Para o preparo da farinha, as raízes eram raspadas, muito bem lavadas e, em seguida, raladas com pedras. Depois de raladas, ficavam como uma massa que as índias espremiavam para que saísse toda a água existente. Para isso utilizavam o tapitim<sup>22</sup>. Depois de seca, a massa era deitada sobre o fogo em um alguidar<sup>23</sup>. Cozinhada e já totalmente enxuta, ficava a farinha grossa e caroçuda como um cuscuz. A farinha de mandioca servia de acompanhamento a todo e qualquer alimento. Os índios não a dispensavam junto aos seus assados e aos frutos que retiravam da natureza. Podia

---

21 A carne moqueada não se destinava ao consumo imediato. Moquear era uma forma de assar a carne conservando-a para um consumo posterior. O "moquem" era um utensílio indígena que consistia de uma espécie de grelha suspensa em quatro forquilha de paus. (Cascudo, 1967).

22 Prensa de palha contrátil de forma cilíndrica (Freyre, 1996).

23 Vasilha de barro (Fontinha, s/d).

também ser saboreada sozinha, sendo arremessada à boca, sem que sujos ficassem seus rostos. (Cascudo, 1967). Era familiar a prática e a intimidade que tinham com o alimento.

Os beijus ou tapiocas também eram preparados pelas cunhãs<sup>24</sup>. A farinha era passada pela urupema, uma espécie de peneira, e depois de torrada transformava-se em beiju. Mas o uso da farinha não parava por aí. Fazia-se também o mingau e o pirão escaldado, que é feito com caldo de peixe derramado sobre a farinha seca. A carimã, que é a mesma farinha puba ou mandioca mole, muito apreciada pelos ameríndios, foi, em seguida, utilizada pelas delicadas mãos das senhoras portuguesas. Servia para o feitiço de mingaus, que passaram a ser chamados de papas quando adocicados, e também com ela preparavam-se deliciosos bolos. A carimã passou a ser utilizada ao invés da farinha de trigo. Esse aproveitamento e solução deliciosa partiram da mulher branca.

O milho também teve sua participação na alimentação indígena brasileira, mas nunca ocupou a privilegiada posição da mandioca. Cascudo (1967) o aponta como muito apreciado pelos portugueses. Afirma ainda que, ao lado da batata e da pimenta, foi um dos primeiros produtos do "Novo Mundo", como era chamada nossa terra, a entrar nos palácios reais.

Herdaram-se também dos índios as receitas de algumas bebidas fermentadas. Essas podiam ser feitas com as familiares raízes de mandioca.

"As mulheres é que fazem também as bebidas. Tomam as raízes da mandioca, que deitam a ferver em grandes potes, e quando bem fervidas, tiram-nas e passam para outras vasilhas ou potes, onde deixam esfriar um pouco. Então as moças assentam-se ao pé a mastigarem as raízes, e o que fica mastigado é posto numa vasilha a parte. Uma vez mastigadas todas essas raízes fervidas, tornam a pôr a massa mascada nos potes que então enchem d'água e misturam muito bem, deixando tudo ferver de novo. Há então umas vasilhas especiais, que estão enterradas até o meio e que eles empregam, como nós, os tonéis para o vinho ou a cerveja. Aí despejam tudo e tampam bem; começa a bebida a fermentar e toma-se forte. (Cascudo, 1967, p. 135)."

Os indígenas sabiam também fazer vinho do caju, da batata, do ananás e posteriormente da cana-de-açúcar, da banana, além de fazer bebidas com mel. Sucos de frutas com a polpa da fruta diluída em água nunca foi de uso dos indígenas: eles preferiam comer a fruta mastigando-a. Vale ressaltar que as bebidas eram apreciadas pelos índios em dias

---

24 Mulher índia jovem (Rocha, 1996).

especiais e nunca acompanhavam as refeições diárias. Para eles, "a comida" não se misturava com "a bebida". Tinham preferência pela comida seca, pelo assado e pelo insosso. O único sabor doce que conheciam vinha do mel de abelhas, e do sal não se utilizavam.

Foi essa alimentação sem muitos enfeites de temperos e molhos que nossos colonizadores assimilaram e se familiarizaram, principalmente através da índia brasileira – essa que, na falta da mulher branca, passou a dirigir várias cozinhas, introduzindo delícias no cardápio do europeu como o assado, a tapioca, a farofa, o pirão, o mingau etc. Mas não se demorou muito a índia na cozinha. Outra veio substituir-lhe a função: a negra africana! Com diferentes talentos culinários, apta e disponível a introduzir-se no ambiente doméstico, a negra chegou, misturando ingredientes e civilizações. Logo conquistou o estômago e os desejos do colonizador. Soube a negra adaptar suas receitas ao paladar estrangeiro. Conheceu novos ingredientes nas terras americanas e utilizou bastante o açúcar que, durante o período colonial, passou a ser a grande riqueza do Brasil.

Segundo Freyre (1996), durante o período colonial, época em que o Brasil pertencia à Coroa Portuguesa, o açúcar foi introduzido no sistema de monocultura. Martim Afonso de Sousa trouxe com ele as primeiras mudas de cana-de-açúcar e, desenvolvida tal cultura, estabilizou-se um novo interesse pela colônia brasileira que, desde seu descobrimento até esse período, encontrava-se esquecida por não terem como obter grandes lucros seus exploradores.

"Terra de alimentação incerta e vida difícil é que foi o Brasil dos três séculos coloniais" (FREYRE, 1996, p. 38). Quem pensa que aqui os colonizadores deliciavam-se com as frutas tropicais e sucos maravilhosos engana-se. O Brasil era um país onde os poucos frutos eram tirados verdes para escapar à gema dos passarinhos, dos tapirus e dos insetos. Onde se plantava a cana-de-açúcar, nada mais dava. Pela sua característica de monocultura (com exceção de pequenas plantações de mandioca e de milho), havia necessidade de grandes áreas de terras exclusivas para a plantação da cana.

Os canaviais trouxeram como consequência uma sociedade de vida e tendências aristocráticas e escravocratas. Em Pernambuco e na Bahia, onde intensificou-se a existência dos engenhos de açúcar, essa cultura chegou ao apogeu no século XVII.

Pelo tamanho do território nacional e pela difícil tarefa de colonizá-lo, o braço negro veio fazer parte dessa empreitada. O índio não foi adaptável à cultura canavieira: ele era de natureza

arredia, amante da liberdade, imprópria ao "cabresto" dos senhores de engenho. Freyre (1996) expõe teorias diversas que discorrem sobre esse assunto, a fim de desmerecer ou justificar a inadequação indígena ao trabalho nos canaviais. Sabe-se que, chegados os africanos, eles ocuparam espaços rapidamente. Assim, ficou o negro no plantio da cana e a negra dentro da casa-grande. Acostumaram-se logo ao sabor doce da cana-de-açúcar. Para os negros na África, a comida doce também não tinha grandes méritos, mas, ao adquirirem esse hábito alimentar, a escrava elaborou milhares de receitas com o novo ingrediente, as quais vieram receber o toque e o esmero das mãos das senhoras portuguesas.

Consta em Cascudo (1967) que as lusitanas, pode-se dizer, é que apresentaram às índias e às negras o poder do açúcar e a necessidade do sal. Introduziram o hábito da sobremesa – para a mulher branca, tudo com o doce era melhor. O mingau de carimã passa a ser adoçado, do amendoim fizeram-se maravilhas crocantes açucaradas, o caju cozido no açúcar é inventado, as castanhas também são aproveitadas sendo caramelizadas, as bananas feitas em calda, e assim esquecem-se um pouco das saudades que sentiam as brancas das tortas de pêra e maçãs de sua terra.

Outro ensinamento da mulher branca foi a receita de bolo. Utilizavam em sua cozinha a farinha da terra, que era a da mandioca, dispensando assim a farinha vinda do trigo que por aqui não existia. Juntavam a farinha com o açúcar e o ovo de galinha, que às índias causava repugnância. Elas preferiam os de jacaré. A branca ensinou também às suas cunhãs e escravas a fazerem a mistura certa para dar o sabor de creme aos mingaus e às papas. Estes também podiam receber o acréscimo da canela.

O cozido português apareceu para ficar e, além de tudo, inspirou a mistura da feijoada. Do cardápio português também conheceu-se e permanece até hoje à mesa do brasileiro o apreço pelos recheados. Lombos, aves, peixes, tudo podia ser recheado com os ingredientes escolhidos. Toucinho, linguiça, presunto, hortaliças, saladas, vinagre, alho, cebola e azeite também vieram do cardápio português. O azeite de oliva, assim como o azeite de dendê dos negros, foram essenciais para a chegada da "fritura" na terra que só conhecia o "assado".

Na Bahia, na casa-grande, ou seja, nas residências dos proprietários dos engenhos, foi onde ocorreu a maior introdução dos hábitos alimentares africanos, vindos da senzala. Era das mãos pretas que saíam os deliciosos quitutes. Não que fizessem parte da alimentação diária,

mas, segundo Freyre (1996), em dias de festa e na presença de estrangeiros, os senhores esbanjavam e não faziam feio perante os nobres da corte, ao oferecer vatapá, caruru, mugunzá, mocotós, mingaus, pamonhas, canjicas, açaá, acarajé etc.

A introdução do azeite de dendê, da comida mais molhada, da pimenta malagueta, do quiabo, do maior uso da banana e da folha de bananeira na ornamentação dos pratos e futuramente dos tabuleiros veio através de mãos negras. As escravas alforriadas ou já depois da libertação passaram também a vender, nas ruas de Salvador, seus quitutes em tabuleiros e mesinhas. Ainda hoje, são famosas tais delícias, que resistiram à influência europeia de outras iguarias e, modernamente, aos insossos Mc Donalds.

Da cocada preta ao acarajé, verifica-se na culinária africana um magnífico ritual de preparo. O triturar do milho, do feijão, o cozinhado do açaá<sup>25</sup> ou do arroz de aucá, tudo mexido necessariamente pela colher de pau e cozido no azeite de dendê, fazem da culinária africana um rico objeto de estudo.

Na cozinha afro-brasileira, a religiosidade também se encontra presente no preparo de cada refeição. Segundo Carmo (1987), das religiões de origem africana que chegaram ao Brasil, seja o candomblé em todas as suas divisões, a umbanda negra, a umbanda branca, o batuque, o xangô ou o tambor de minas, em todas elas se encontra o fenômeno da possessão por uma entidade, designada orixá. Essa entidade apodera-se da pessoa e ela passa a possuir as características psicológicas de seu orixá. Não necessariamente possui-se um único orixá – pode-se ser filho ou filha de vários ao mesmo tempo, o que dá às pessoas a explicação de apresentarem traços de personalidade tão variados. Designa-se filho de um determinado orixá aquela pessoa que, ao consultar um pai-de-santo, jogam-se os búzios e descobre-se o seu orixá, a sua entidade guia. Existe uma enorme quantidade de orixás e muitos pais-de-santo que não hesitam em atribuir mais de um orixá a uma mesma pessoa, que certamente apresenta tanto as qualidades como os defeitos da própria entidade.

Como explica Moura (2000), cabe aos filhos e filhas-de-santo conhecer as preferências de seus orixás e a eles fazer oferendas de deliciosas refeições, que serão ofertadas às referidas

---

25 Açaá: Milho branco envolto em folhas de bananeira, prato tradicionalmente preparado como oferenda a Oxalá. (in Revista Sabor: 47).

entidades. Oxossi é o orixá que gosta de inhame; os Erês, orixás meninos, comem o caruru; Iemanjá<sup>26</sup> agrada-se com carneiro, patos e pratos preparados com milho branco.

Satisfazer os orixás, descobrindo seus desejos e apetites, é a melhor forma de agradá-los e beneficiar a si mesmo. Assim, quem é filho de Oxossi, um orixá valente e destemido, ao alimentar seu orixá estará dando de comer ao seu próprio "eu" e fortalecendo suas características interiores. Dar de comer ao orixá é alimentar e valorizar o que há de mais profundo em sua personalidade, sem prejudicar o que seja bom ou ruim. É fortificar-se para buscar o equilíbrio.

Essa religiosidade na beira do fogão faz do preparo de cada prato um ritual de beleza única. Nos terreiros de candomblé, é bonito observar o movimento das filhas-de-santo durante o preparo das oferendas. Como toda cozinha que se preza, também existem segredos culinários na cozinha afro, e são eles, muitas vezes, o detalhe necessário para o bom sabor do prato. Durante as oficinas de alfabetização que se pretende implantar, a troca de segredos culinários entre os participantes será estimulada. Espera-se que essa troca de informações possa colaborar com o entrosamento do grupo e que também aconteça a valorização do "saber" de cada aprendiz.

### **3.3 - A culinária cearense no universo culinário brasileiro**

Atualmente, o Ceará destaca-se com um roteiro turístico muito procurado por brasileiros e estrangeiros, e a culinária é uma forte atração dessa atividade econômica que é o turismo.

O Ceará, assim como todo o Nordeste brasileiro, caracteriza-se como uma região ensolarada e com belas paisagens. O relevo apresenta-se dividido em três zonas principais: litoral, serras e sertão, zonas essas que se diversificam pelo clima, pela vegetação e pela culinária.

O litoral cearense é coberto de dunas, emoldurado por belas praias com grande variedade de peixes e mariscos. As serras possuem um friozinho agradável, um bonito colorido

---

<sup>26</sup> Iemanjá: Orixá feminino dos candomblés, a mãe-d'água dos mares (Rocha, 1996, p.326).

das flores e saborosas frutas. No sertão, o clima é quente com períodos de seca e aridez, intercalado por períodos chuvosos. O problema é que as tais chuvas passam tempos sem aparecer! O intenso calor do Sol agrava a situação da escassez de águas, pois faz rios e lagos secarem e torna a vida um tormento por essas terras. Nesses difíceis períodos, a bravura e a esperança do povo são os pilares do sertanejo.

A primeira grande seca cearense de que se tem notícia foi relatada pela mão do historiador Gustavo Barroso (1962). Escreve ele que, durante esse período, a família portuguesa do capitão-mor Pero Coelho de Souza e dona Tomázia, responsáveis pela primeira expedição colonizadora no estado, viu-se obrigada a fugir na direção do Estado vizinho, o Rio Grande do Norte, na companhia de seus filhos, de soldados e de alguns índios já domesticados. Em busca de melhores condições de sobrevivência, a tropa teve de enfrentar no percurso um ataque de índios inimigos e o casal, além do cansaço e do desgaste físico, viu seus filhos morrerem de fome e de sede.

A participação do índio na composição da população cearense foi vital. No Ceará colonial, predominavam os indígenas pertencentes a dois troncos principais: os tupis e os jês. Organizados e subdivididos em tribos e aldeias, muitos resistiram ao processo de colonização – mesmo assim não puderam evitá-lo e impedir a grande dizimação de sua raça. Hoje, de acordo com Farias (1997), ainda restam descendentes e representantes de algumas tribos: os tremembés em (Almofala-Itarema), os genipapos e canindés (em Lagoa Encantada-Aquiraz), os paiacus (em Aquiraz e Pacajus), os pitaguarys (em Maranguape), os tabajaras (em Viçosa) e os tapebas (estes originários do convívio entre cariris, potiguaras e tremembés em Caucaia).

Constata-se então que a presença indígena no Ceará, desde o período colonial, tanto no sertão e nas serras como no litoral, deixou uma marcante presença na culinária cearense, bem como na brasileira: o uso da mandioca, o feitiço da tapioca, a preferência pela comida seca e sem o acréscimo do doce ou salgado.

A colonização portuguesa trouxe ao Ceará, além de grande influência na formação de sua etnia, uma forte contribuição cultural nos costumes, com a chegada de novos produtos alimentícios. Mesmo sem a origem local, mas por se adequarem ao clima e ao solo, esses produtos passaram a fazer parte do dia a dia cearense. Logo se adaptaram ao cardápio de gosto

indígena que se modifica, passando a ser acrescido e “misturado” com as contribuições dos brancos e negros.

Segundo Peregrina Capelo (2009), a manga, o tamarindo, o feijão e o coco que hoje são utilizados em deliciosas iguarias do paladar costumeiro do Ceará nada têm de cearenses ou brasileiros. Foram todos esses alimentos trazidos pelos lusitanos. Juntamente com eles, chegou também a cana-de-açúcar. Mesmo sem se comparar a grande centros canavieiros nordestinos como Bahia e Pernambuco, o Ceará também, em menor escala, produziu a cana-de-açúcar e, conseqüentemente, a rapadura. De acordo com Capelo (2009), esse alimento trata-se de uma invenção tipicamente nordestina. A rapadura é feita do caldo da cana que é cozido em tachos, transforma-se em mel, e depois é despejado ainda bem quente em formas de madeira. Nas formas, o mel esfria naturalmente e torna-se duro, formando tijolos açucarados. Fica pronto então um alimento apreciado pelo cearense. No sertão foi e ainda é muito utilizada a rapadura pelos vaqueiros. Desde o tempo em que o gado promoveu o desenvolvimento do sertão do Ceará, a rapadura foi uma aliada do caboclo. Como existia a necessidade de o vaqueiro percorrer grandes caminhos em busca de melhores pastagens para os animais, existia também a possibilidade de o vaqueiro ficar sem alimento. Esse temor fazia com que ele se prevenisse e trouxesse uma rapadura presa ao gibão de couro<sup>27</sup>. Dessa forma, a rapadura era a garantia de sua sobrevivência.

O transporte do açúcar para longas distâncias também era feito com o açúcar transformado em rapadura, a fim de se evitar que o açúcar em pó derretesse com o calor. Na comparação de Capelo (2009), “é como a cocaína e a maconha. Hoje você compra o tijolão”.

“A rapadura para o Nordeste é um dos emblemas mais queridos, celebrando o açúcar, os canaviais, o trabalho histórico e heróico do homem da região”(Lody 2001, p.19). E as mulheres cearenses aderiram ao seu uso na composição de deliciosos bolos. O pé-de-moleque é o mais conhecido deles e até hoje faz sucesso nas festas de São João. Em uma de suas variadas receitas, lê-se como ingredientes:

---

27 Gibão é um paletó utilizado pelos vaqueiros, que é feito de couro para evitar os espinhos da caatinga, a vegetação nativa e predominante no sertão cearense.



600g de carimã;  
Leite de um coco grande e maduro;  
2 rapaduras grandes;  
200g de castanha de caju assadas e pisadas;  
250g de farinha peneirada;  
100g de manteiga derretida;  
Cravo, erva-doce e gengibre pisados;  
Castanhas inteiras para adornar.  
(Lody, 2001, p. 89).

Em seguida à chegada do homem branco, o negro, na qualidade de substituto do índio na cozinha brasileira, também trouxe ao Ceará contribuições fundamentais que ainda hoje regalam os paladares contemporâneos. Desmistifica-se aqui a ideia de que no Ceará não existiram negros. Freyre (1996) faz compreender que esse Estado, apesar de não ter sido um grande centro canavieiro, também recebeu africanos. Durante o período da escravidão, ocorreram inúmeras fugas de escravos dos engenhos e milhares de negros vieram habitar as matas, o sertão e as chapadas nordestinas, miscigenando-se com índios ali presentes. Escondiam-se nas proximidades de tribos indígenas, roubavam-lhes algumas índias e dessa união nasciam os cafuzos. Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande e Senzala*, relata que os negros chegaram até a Amazônia em seu desespero de fuga e criaram, ao longo do Norte e do Nordeste, muitos povoados que impulsionaram a consequente formação de quilombos, que depois viraram cidades e hoje já se denominam importantes centros populacionais. Logicamente, sabe-se que estão hoje essas cidades bem mescladas na formação de sua população, mas conservando ainda núcleos de população negra. Podem-se exemplificar, atualmente, no Ceará, as cidades de Tauá (núcleo Colibri), Tururu (núcleo Conceição dos Caetanos), Aquiraz (núcleo Groirás), além de outras na região do Cariri e na serra da Ibiapaba. Afirma-se, por esse motivo, que o Ceará recebeu influência da cultura culinária africana.

Segundo Farias (1997), além de tudo, há evidências históricas da presença de negros no Ceará no início da colonização e da existência de um pequeno tráfico negreiro indireto, vindo sobretudo de Recife e de São Luís para o Ceará. Os negros que aqui chegaram eram originários principalmente do Congo e da Angola e, à medida que adentraram nas casas fidalgas, levaram com eles a exótica comida afro, integrando-a aos hábitos gastronômicos europeus e indianistas, compondo assim a culinária cearense.

“O fato de o comensalismo promover a solidariedade da comunidade e consolidar os laços comuns” (Goody, 1998, p.13) é também mais um fator para se fazer conhecer o povo cearense. Conhecido pela sua receptividade ao visitante, o cearense esmera-se no capricho de suas iguarias. É também à mesa, como bem lembra Ismael Pordeus (1995, p.5), “o local onde se tecem as mais sólidas amizades, e também o local em que se exprimem as mais acirradas querelas”. A honra é tida como muito valorizada pelo povo cearense e a valentia é característica do “cabra macho do sertão”. Sendo assim, não queira o visitante exceder-se nas liberdades. Exceda-se, sim, na comilança! Esse comportamento dará grande prazer ao anfitrião. Que se prove da coalhada, da carne de sol com macaxeira, do bucho de bode, um baião de dois também é recomendado. E por que não aderir ao feijão verde com natas ou com manteiga da terra? Em todas essas receitas estão presentes segredos e costumes do folclore sertanejo. Ingredientes em sua maioria derivados do gado, que, como afirmou-se, estiveram ligados ao desenvolvimento do sertão. Esses componentes culturais da culinária cearense poderão ser muito bem aproveitados e explorados nas oficinas de alfabetização como excelentes conteúdos para debates. Convém apenas não exagerar nas provas das receitas executadas durante as oficinas, pois alguns quilos extras aparecerão juntamente com o prazer da alfabetização.

No litoral cearense tudo já é mais *light*, e moderno, ou pós-moderno, como se diz em tempos de globalização. Mas ainda persistem receitas típicas dos pescadores que foram levadas a grandes restaurantes e hoje seguem na rota internacional: o peixe ao molho de camarão, a moqueca de arraia e a peixada cearense inspirada também no cozido português. E para agradar paladares mais refinados, tem-se também a lagosta. A cultura do caju também não pode passar despercebida no cenário praieiro do Estado.

“Desde os primórdios da colonização existem descrições do caju como integrante da vegetação da costa nordestina e de uma tradição da exploração da castanha e pendúnculo por

parte das comunidades indígenas. O termo caju, derivado da palavra indígena “aca-ju”, e a palavra cajueiro, foram e são amplamente usados na toponímia nordestina, como nomes de lugares, comércio, família, lagoas, rios, praias, serras, ruas, bairros, sítios e fazendas. Nesta região, há uma forte ligação do povo e de suas tradições como fatos folclóricos, crenças, jogos, pintura, música e literatura com o cajueiro. Há também uma tradição do uso de produtos caseiros a partir do pedúnculo (sucos, doces, sorvetes, mel, geleias, aguardente, vinhos, cajuína) e da castanha (amêndoa torrada, farinha, doce), não existindo paralelo em nenhum outro país, reforçando a tese da origem brasileira do cajueiro. (Parente, 1997, p. 26).”

Ela está presente não só na culinária do Ceará, mas também na literatura oral e na escrita, na dança e na música. Os adágios populares retratam bem essa afirmação;

“Homem é que nem caju: por doce que seja sempre tem ranço. (...) Quem não come do caju não percebe das castanhas (quem não passou pelo problema não sabe das dificuldades) (...) E se a brincadeira é colocar apelidos, a criançada é cruel: (...) Cabelo espeta caju (...) é para quem tem os fios grossos e eriçados. (Colares, 1997, p.126)”

Assim, o caju é também uma marca cearense. Conhecido pelo paladar doce e suculento, o sabor da polpa é muito apreciado por nativos e visitantes do Estado. É o orgulho do povo e inspira poemas e canções.

Licor tem de todo tipo,

Em todo tempo e lugar

Vinho de caju é nosso

E ninguém vai nos tomar.

(Clea Valle apud Colares, 1997, p. 127)

Segundo Colares (1997), entre os índios, uma dança indígena da tribo tremembé, chamada a dança do torém, ainda hoje é realizada para celebrar a época da colheita do caju. A festividade é regada pelo mocojó, que é uma bebida fermentada do caju.

E, no setor das bebidas feitas do caju, não se pode esquecer da cajuína, que é obtida pela caramelização dos açúcares do suco do caju. É uma bebida não alcoólica, de sabor doce e leve, e sua fabricação pode ser caseira ou industrial. Servida bem gelada, dispensa qualquer refrigerante.

Saindo do litoral e subindo as serras, entramos no reduto da banana e de muitas outras frutas saborosas. E como todo cearense que carrega consigo lembranças da infância, esse tempo é lembrado pelos doces caseiros. Feitos com os ensinamentos das senhoras portuguesas às avós brasileiras, a mistura do açúcar às frutas deu-se bem no Ceará. Nessa terra, faz parte de toda casa adoçar a boca das crianças com os doces feitos com as frutas da serra e o açúcar dos engenhos. Sugere-se então para o visitante uma prova do doce de mamão com coco, do doce de banana, do doce de jaca etc. E quem já provou doce de goiaba com queijo na sobremesa? Para quem não possui controle sobre a gula é melhor nem começar. Corre-se o risco de cair em pecado!

Dessa forma, a culinária cearense, como a brasileira, reflete a mistura cultural de três etnias ricas em costumes e hábitos diferenciados. Descobre-se, entretanto, através das particularidades de cada Estado brasileiro, diferenças que podem muito bem ser objeto de debates e diálogos nas oficinas de alfabetização. Essas características trarão à tona identificações e o conhecimento da razão de ser de uma cultura. Acredita-se que os momentos de troca entre os participantes, aliados à elaboração de alimentos carregados de sabor e de cultura, dentro da uma tendência *slow food*<sup>28</sup>, propiciarão também o resgate de receitas que não devem ser esquecidas. O sabor e o preparo dessas receitas evocam lembranças familiares e hábitos culturais que atualmente perdem espaço para o alimento semipronto e a comida *fast food*, muito utilizados na atualidade.

---

28 *Slow food* é uma tendência da culinária e um movimento de pessoas que buscam resgatar o apreço pela comida bem elaborada, saboreada com demora e valoriza as pessoas responsáveis pela sua produção.



## **CAPÍTULO IV**

### **APLICAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**



#### **4.1 – Oficinas de Alfabetização e Culinária (OAC): sobre a metodologia escolhida**

O século XX foi testemunha do conflito entre dois paradigmas principais utilizados na investigação dos problemas educacionais: o paradigma modelado nas ciências naturais, voltado às observações empíricas e quantificáveis, utilizador dos instrumentos matemáticos, e o paradigma derivado das humanidades, que passou a evocar as abordagens interpretativas qualitativas (Simões, 1990).

O uso da culinária como forma de facilitar o processo de alfabetização de profissionais ligados a esse setor, utilizando a “cozinha” como sala de aula e a inserção do pesquisador no ambiente da investigação, encontra-se dentro de uma abordagem científica qualitativa. Adequase a uma investigação participativa que propicia modificações na realidade em estudo.

Segundo as orientações de Erasmir e Lima (1989), a investigação participativa deve ter um triplo objetivo: produzir conhecimento; modificar a realidade; transformar os atores envolvidos no processo. Dessa forma, cumpre-se observar tais preceitos.

Esse modelo de pesquisa, ainda segundo Erasmir e Lima (1989), é adequado à educação de adultos devido ao fato de se tratar de um método de investigação social que assegura a plena participação da comunidade e por ser um processo educativo e um meio de desenvolvimento.

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), privilegia-se essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhe-se normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

A investigação participativa trata-se, pois, de um tipo de investigação qualitativa, no qual o pesquisador envolve-se com o seu objeto de estudo, com a realidade em questão. E, como esse tipo de investigação é presumivelmente aplicada às realidades e às problemáticas sociais, o investigador também busca compreender a realidade estudada para modificá-la ou atua já modificando-a a partir do processo de investigação. Essa forma de atuar do pesquisador refere-



se a uma mudança axiológica, uma contraposição à exatidão metodológica da ciência positivista e ao paradigma quantitativo.

Paulo Freire articulou, em toda a sua prática, a investigação participativa. Propôs mudanças sociais e, embora suas teses tenham sido desenvolvidas em bancos universitários, a aplicação delas aconteceu em comunidades e fugiu totalmente aos parâmetros formais científicos da neutralidade. Foi uma quebra de ligação entre o conhecimento e a ideologia científica tradicional.

Vale ainda ressaltar que permeou todo o trabalho das oficinas culinárias propostas a preocupação já enfatizada com o processo de conscientização, que caracteriza a investigação participativa e está de acordo com a ótica freiriana e com o seu processo de alfabetização crítico, que foi pensado e concretizou-se na educação de grupos populares, organizados sob a forma de círculos de cultura. E, ao se utilizar a investigação participativa, foi preciso definir especificamente quais as reais necessidades de mudança do grupo participante e ser fiel aos procedimentos democráticos implicados nesse processo. O investigador emergiu numa situação como um agente de transformação e mobilização social. Para tanto, foram planejadas as oficinas de alfabetização e culinária, a partir dos caminhos já trilhados por Paulo Freire e seus colaboradores.

Em resumo, os passos seguidos nesse processo<sup>29</sup> consistiram em:

- 1ª fase: Levantamento do “universo vocabular” (vocábulos e expressões usuais da população em questão).
- 2ª fase: Seleção de palavras geradoras (principais palavras a serem utilizadas no processo de alfabetização).
- 3ª fase: Criação de situações sociológicas (situações que propiciem debates).
- 4ª fase: Elaboração de fichas (recurso utilizado como material didático).
- 5ª fase: Ampliação (é o apreender, propriamente dito, do código da escrita).

---

<sup>29</sup> Ver planejamento completo no anexo 1.

Como era de se esperar, no entanto, os acontecimentos nem sempre seguiram a ordem pré-estabelecida do plano traçado. Deram-se alterações e acréscimos, que serão minuciosamente tratados no relato a seguir.

Após o planejamento das OAC e de sua validação dentro de um referencial teórico, fez-se necessário partir para a execução dessa sugestão pedagógica elaborada em ambiente acadêmico e pronta para a testagem. Executá-la, a fim de averiguar a sua eficácia, foi uma tarefa realizada em um momento seguinte. Tratou-se da parte empírica desta pesquisa, que será agora relatada.

#### **4.2 - A comunidade Poço da Draga e sua contextualização**

A primeira providência para a realização das Oficinas de Alfabetização e Culinária foi a busca de um local adequado. Com esse objetivo, foi escolhida a cozinha da residência de dona Yolanda, situada na comunidade Poço da Draga.

O Poço da Draga é uma comunidade carente da cidade de Fortaleza. Popularmente conhecida como Favela Poço da Draga, essa comunidade formada por aproximadamente 291 famílias (Bezerra, 2009) está situada numa zona nobre da cidade: a Praia de Iracema.

A cidade de Fortaleza, atualmente, conta com uma população de cerca de 2,5 milhões de habitantes dividida em 114 bairros. Entre esses 114 bairros, a Praia de Iracema é o menor deles e, de acordo com o censo demográfico de 2000 (Bezerra, 2009), possui uma população de 3.150 habitantes.

As habitações do Poço da Draga em geral são compostas desde casas de alvenaria, revestidas de cerâmica e com portões de ferro, até o padrão de casebres, espremidos entre si e de no máximo um ou dois cômodos. Curiosamente, a favela consegue passar despercebida pela maioria da população citadina, pois suas moradias se escondem atrás de prédios e construções de grande porte, que não deixam a pobreza saltar à vista dos fortalezenses. Entretanto, para um

público mais avisado ou envolvido nas questões das desigualdades sociais, da violência urbana ou nas questões da exploração imobiliária e do turismo, o Poço da Draga é uma preocupação constante.

A história dessa comunidade confunde-se com a própria história do bairro Praia de Iracema que, segundo Bezerra (2009), trata-se de um dos memoráveis bairros da cidade. “Esse espaço metonímico de Fortaleza foi originalmente ocupado por pescadores, servindo posteriormente de balneário para as classes média e alta em busca de lazer. Abrigou, tempos depois, boêmios, intelectuais, artistas e, mais recentemente, turistas”. Durante algum tempo, o porto da cidade de Fortaleza estava naquela praia. Esse fato garantiu a movimentação e o comércio na região. Alguns velhos armazéns da localidade que eram utilizados como depósito de alimentos hoje estão abandonados ou funcionam como casas de shows, ateliês artísticos e restaurantes.

Outras duas grandes construções que se interligam e transformaram a paisagem local foram o Centro Cultural Dragão do Mar e a Biblioteca Pública de Fortaleza. O primeiro, centro cultural turístico, engloba teatros, museus, cinemas, restaurantes, um observatório, lojas de artesanato, quadras esportivas etc. Inaugurado no ano de 1999, sua construção gerou controvérsias em relação ao projeto, analisado por muitos como destoante da paisagem local. Já a Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (BPGMP) funciona desde março de 1867; com uma estrutura de cinco pavimentos e o acervo de 95 mil volumes, foi interligada arquitetonicamente ao Centro Cultural Dragão do Mar. Com essa ligação de acesso, tencionou-se fazer, por ocasião de sua inauguração, uma comunicação entre a cultura, o lazer e a favela, o fortalezense de uma forma geral e os desprivilegiados da Praia de Iracema. O Centro Dragão do Mar, por se localizar estrategicamente entre a Biblioteca e a “favela”, mediará essa relação e prestará esse serviço. Para os intelectuais e críticos do governo, a opinião era contrária;

“As leituras que fazemos do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura em sua relação com a BPGMP são a de um lugar que guarda algumas ambivalências, pois tanto será o espaço de ruptura com os códigos que mantém separados a alta cultura e as camadas populares, como – pelos símbolos que ostentam – acabarão reificando aqueles códigos. Por outro lado, o discurso justificador do Centro, segundo o qual “a proposta do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura representa a idéia de fundar ‘um agir comunicacional’ sob a pedra angular do

fenômeno artístico no espaço público" (Ceará, 1995/6, p.71), é um discurso marcado pela retórica. Sabe-se que entre as expectativas populares e sua noção de cultura na relação direta com o que o Centro irá oferecer há um distanciamento considerável. A própria estrutura física do Centro inibe "um agir comunicacional" pleno, na medida em que os produtos do cinema, do teatro, da galeria de arte, do museu, do planetário – a menos que se abra espaço para uma programação conjunta com os segmentos populares, notadamente com a Favela Poço da Draga, que divide com o Centro o mesmo espaço -, pela experiência que se tem das programações desses espaços, não contemplam as demandas populares". (Feitosa, 1989, p.104)"

Mesmo após a inauguração desse complexo e passados dez anos de seu funcionamento, ainda permanece a polêmica sobre o favorecimento ao acesso dos mais carentes ao Centro Cultural.

Além desses importantes prédios, a arquitetura da Praia de Iracema é composta de edifícios residenciais, que também impõem a sua elegância, e de algumas casas, que ainda preservam sua originalidade e remetem a épocas antigas. A beira do mar é toda acompanhada por um calçadão, onde os fortalezenses bem dispostos costumam praticar esportes ou os enamorados aproveitam para ver o pôr do sol.

O nome do bairro, em princípio chamado de "Praia do Peixe" foi posteriormente modificado para o nome atual: Praia de Iracema, inspirado no livro homônimo. De autoria do romancista cearense José de Alencar, a obra nacionalista Iracema apresenta a personagem feminina como uma índia de lábios de mel e de cabelos negros como a asa da graúna<sup>30</sup>. Ela teria sido a responsável por apaixonar o coração do colonizador do Ceará, o guerreiro branco e português Martim Soares Moreno, e por ter dado às terras brasileiras Moacir, o primeiro caboclo cearense.

Em meio a tanto romantismo, a bucólica Praia de Iracema de tempos remotos também abriga outras inúmeras histórias e tipos característicos: os pescadores da Praia de Iracema, que em todo o Ceará são figuras heroicizadas no imaginário folclórico cearense. Com suas histórias de bravura e coragem, são conhecidos popularmente como jangadeiros, por conduzirem com

---

30 Ave de coloração geral preta com brilho violácea e bico preto. (Ferreira, 1999, p.1007)

galhardia a jangada<sup>31</sup>, seu instrumento de trabalho. Figuras simples do povo, um tipo humano que caracteriza e enobrece a cultura local: esses personagens lendários ainda hoje habitam as praias do Ceará. Em busca do tradicional alimento, o peixe, esses homens enfrentam os perigos do mar e o próprio desgaste físico causados pelo Sol e pelas intempéries do tempo.

O jangadeiro cearense chegou a inspirar filmes<sup>32</sup> e novelas<sup>33</sup> de TV. Nos roteiros cinematográficos e na vida real, a história que se desenrola é quase sempre a mesma: o registro do cotidiano do homem valente, que sai ao oceano enfrentando perigos e adversidades comparadas a uma verdadeira odisséia. Mas em terra firme, ele sempre é esperado por belas e apaixonadas mulheres. Essas mulheres são suas companheiras e esposas, verdadeiras alquimistas na cozinha e, geralmente, exímias bordadeiras. Na vida real, em tempos antigos, além da saudade do amante/marido, elas ficavam em terra firme na expectativa do alimento que era trazido pelo amado e que seria preparado por elas. As moradoras do Poço da Draga, por exemplo, ficavam à espera dos companheiros, preparando o fogão para cozinhar o peixe que ia chegar, cuidando dos filhos ou confeccionando as rendas de bilro<sup>34</sup>.

Atualmente, a favela Poço da Draga ainda abriga alguns dos moradores pioneiros e de seus descendentes, mas a história de jangadeiros e rendeiras<sup>35</sup> daquele lugar sofreu algumas modificações. Hoje em dia, as mulheres se adaptaram aos tempos modernos, e sair em busca do sustento familiar também é uma tarefa feminina.

O “progresso” chegou à cidade: a comunidade cresceu e transformou-se. A pesca ainda continua a ser uma atividade de sobrevivência para alguns moradores, as mulheres também se tornaram responsáveis pelo sustento da família, mas ainda gostam de agradar os maridos com o preparo do alimento. Entretanto, o Poço da Draga deixou de ser uma pequena vila para transformar-se em uma “favela”.

---

31 As jangadas são feitas com paus unidos entre si por cravos de madeira. Conduzem, além dos pescadores, o “samburá”, cesto para guardar peixe, a “quimanga”, vasilha com alimentos (farinha, rapadura, peixe assado), um barrilzinho com água e o “tapinambá”, novelo de linhas de pesca. (Christus, s/d)

32 Filmes: “*It’s all True*” (produzido pelo famoso diretor americano Orson Welles), *Bela Donna* (direção de Fábio Barreto) e muitos outros.

33 Novelas veiculadas pela rede de televisão Rede Globo: *Final Feliz* e *Tropicaliente*.

34 Rendas de bilro: artesanato doméstico em linho produzido pelas rendeiras.

35 As rendeiras são maravilhosas artistas que habitam em ambientes pobres e toscos. Profissão humilde e bela. É uma herança portuguesa, o artesanato doméstico das rendas de bilro (Christus, s/d, p.177)

O início do surgimento de um aglomerado desordenado de pessoas, caracterizando o Poço da Draga como uma “favela”, segundo Luiz Tadeu Feitosa (1998), deu-se em consequência do aumento da população carente da cidade de Fortaleza. Por ter se tornado a Praia de Iracema um bairro turístico de bares e boêmios, restaurantes e hotéis, as ruas desse bairro passaram a atrair comerciantes ambulantes, usuários de drogas e profissionais do sexo. Essas pessoas tornaram-se alguns dos “novos moradores” do Poço da Draga.

A convivência entre os “velhos moradores” e os “novos moradores” é permeada de contradições. Acontecimentos de violência estão presentes no dia a dia da favela, mas também se verificam atos de solidariedade e uma grande preocupação dos que lá residem em prosperar e melhorar a vida da “favela”. Os que foram contactados oportunamente por ocasião desse projeto de alfabetização demonstraram grande interesse em educar a população local e acabar com o consumo de drogas na comunidade. Os mais antigos, habitantes da rua principal, a rua Viaduto Moreira da Rocha, e donos das melhores casas, sentem-se prejudicados pela chegada do turismo. O elevado número de novas moradias os obrigou a viver confinados, num espaço espremido entre o mar e o asfalto da avenida, muito embora ainda residam na rua privilegiada da comunidade, ou seja, a “Aldeota”<sup>36</sup> do Poço da Draga. Já os moradores da parte interiorizada da favela habitam o local mais empobrecido e violento, onde se apelida atualmente na comunidade de “Favela Baixa o Pau”<sup>37</sup>.

Edificações de grande porte, como o já citado Centro Cultural Dragão do Mar, a Ponte Metálica<sup>38</sup>, a Ponte Velha ou Ponte da Alfândega, o Lô restaurante, um dos mais caros da cidade, e um prédio histórico onde funciona uma das sedes do banco da Caixa Econômica são as construções vizinhas da comunidade. Sabe-se pelos meios de comunicação que o projeto de um oceanário é o próximo empreendimento previsto nas imediações da favela. Trata-se de um

---

36 “Aldeota” é um bairro de elite em Fortaleza.

37 A expressão “baixar o pau” tem o mesmo significado que “baixar o cacete” e foi citada pelas participantes do projeto referindo-se a um certo local da comunidade Poço da Draga.

38 “Outra intervenção de grande impacto para a cidade e para o bairro foi a reforma da Ponte dos Ingleses, conhecida por seus frequentadores como Ponte Metálica. A ponte teve sua construção iniciada em 1920 por engenheiros de empresa inglesa Norton Griffths – daí a denominação Ponte dos Ingleses. Seu objetivo era suprir as necessidades da demanda de desembarque da Ponte da Alfândega, nomeada na época como Ponte Metálica. Entretanto, como a obra ficou inacabada devido à construção do Porto do Mucuripe, esse espaço sempre foi utilizado para atividades lúdicas, como passeios e pescarias. Nas décadas de 1970 e 1980, a ocupação foi intensificada também por jovens universitários para contemplação do pôr-do-sol” (Bezerra, 2009,p.59).

aquário gigantesco para abrigar espécies marinhas do mundo inteiro, a fim de atrair turistas e curiosos. Esse é atualmente o maior temor da comunidade, pois existe sempre a “possibilidade” de desapropriações das casas dos moradores. Serem obrigados pelo governo a transferir-se daquele bairro para regiões mais distantes da cidade é um medo constante dos moradores. Em prol do desenvolvimento turístico, essa possibilidade é sempre cogitada pelas autoridades como uma forma de “limpar” a cidade da pobreza e da violência.

Também existe no momento, segundo informação dos moradores, o projeto de construção de um café cultural, que tem como proposta empregar os funcionários provenientes da comunidade. Essas pessoas, segundo a hipótese dos moradores, serão contratadas no início de funcionamento do empreendimento como justificativa social de sua existência, mas, após alguns meses de trabalho, elas serão demitidas, muito provavelmente, seja por falta de qualificação do funcionário, seja por falta de interesse de melhoria da comunidade. O que se sabe por experiências passadas é que, segundo dona Rocilda Rodrigues, uma das mais antigas moradoras, as pessoas desse local sempre são demitidas, sejam quais forem os motivos. Dessa forma, os empreendimentos turísticos são vistos como uma ameaça à população, que teme ser afastada para bairros da periferia.

Ressalta-se que a posse dos terrenos da comunidade, qualificados como terrenos de Marinha e na legislação brasileira definidos como de propriedade pública, foi cedida, segundo relato dos moradores, temporariamente, para a Prefeitura de Fortaleza. Essa questão é um processo que ainda está em trâmite na Justiça. A luta dos moradores mais antigos, encabeçada por dona Rocilda, consiste em dar a posse dos terrenos aos moradores locais, mas esse anseio não chegou ao fim e não se tem um resultado definido.

A única certeza que se tem é que os moradores da comunidade não querem se afastar de suas casas pelas lembranças locais e familiares, pelas maiores possibilidades de trabalho num bairro turístico e por acreditarem no seu direito de posse sobre a terra<sup>39</sup>. Entretanto, percebem o descaso com a comunidade como uma estratégia política das autoridades para desestruturá-la. Segundo os moradores, naquela comunidade já existiu um centro comunitário que hoje está desativado, um posto médico que também não mais funciona e até a única

---

39 Os terrenos do Poço da Draga são pertencentes à União, mas os moradores que já residem há mais de 50 anos no local lutam pelo título da terra.

escolinha foi fechada. Enfim, nada demonstra interesse do governo pela melhoria de vida daquela população.

Toda essa questão em torno do Poço da Draga torna a alternativa de urbanização da região uma questão muito dificultosa para as autoridades municipais, mas é sempre um tema que retorna aos debates políticos. E devido à aproximação do ano de 2014, ano no qual o Brasil sediará uma Copa do Mundo – e a cidade de Fortaleza já está se preparando para receber alguns dos jogos –, o interesse na urbanização da Praia de Iracema está cada vez mais em pauta.

Assim, a vida no Poço da Draga está a caminhar dentro de uma realidade de pessoas que lutam pela sobrevivência e pela melhoria da qualidade de vida, da maneira que conseguem. A convivência com essas pessoas por ocasião das Oficinas de Alfabetização e Culinária (OAC) trouxe à pesquisadora o conhecimento de um universo cheio de curiosidades e carências.

#### **4.3 - Como a pesquisadora chegou à “favela”**

O conhecimento concreto da pesquisadora em relação à favela é recente, muito embora já soubesse de sua existência pelos meios acadêmicos, meios de comunicação e por informações de amigos. Ultimamente, nos noticiários de jornais e TV, o bairro Praia de Iracema, de uma forma geral, está sendo alvo de matérias que ressaltam as transformações que estão para acontecer naquelas imediações.

O projeto de revitalização turística da Praia de Iracema, cujos principais envolvidos são a comunidade, a mídia, os restaurantes e bares da orla marítima, torna urgente a necessidade de que a Prefeitura invista no local e o torne mais atrativo. Em relação às questões relacionadas ao desejo dos moradores em permanecer nessa área, esse fato é pouco divulgado. Não se sabe o verdadeiro motivo: se por interesses contrários a esse fim ou mesmo se por falta de um movimento mais organizado por parte dos moradores. Estes, em seus discursos, inconformados com a realidade, demonstram sentir-se acoados e com um sentimento de incapacidade –



portanto, desanimados de lutar em vão. Essas reações foram percebidas pela pesquisadora ao longo dos debates e discussões por ocasião das Oficinas de Alfabetização e Culinária.

Apesar de residir num bairro vizinho, a idealizadora deste projeto só se deu conta da situação das pessoas da comunidade Poço da Draga quando esta passou a ser o seu objeto de pesquisa. Até então, era essa população carente apenas habitante da mesma cidade, praticamente desconhecida e até despercebida ao seu conhecimento.

O trabalho na área da educação de adultos motivou a pesquisadora a formar uma turma de pessoas não alfabetizadas, ligadas a interesses voltados à culinária. Através de um trabalho voluntário no projeto “Casa da Partilha”, voltado ao reforço escolar de crianças pobres, interessou-se em saber de onde vinham aquelas crianças e, se os seus pais, em sua maioria dizendo-se analfabetos, interessar-se-iam em participar do projeto. O resultado desse questionamento inicial foi a informação de que algumas daquelas crianças provinham da comunidade Poço da Draga.

A primeira intenção da pesquisadora era a de convidar os pais das crianças, aqueles ligados às diversas atividades com culinária, a participar das Oficinas de Alfabetização e Culinária. Essas oficinas seriam realizadas na cozinha do prédio pertencente à Associação Internacional da Caridade (AIC), onde funcionava, até então, o projeto “Casa da Partilha”. Esse projeto, do qual inicialmente a pesquisadora participou, foi idealizado e dirigido pela Irmã Renilda, religiosa católica da ordem das josefinas.

Devido a problemas de ordem burocrática da AIC, na impossibilidade de Irmã Renilda prosseguir com as atividades do projeto, ele passou a funcionar num local de propriedade das irmãs Josefinas. Trata-se de um lugar muito distante e de difícil acesso aos moradores do Poço da Draga. Com palavras sábias, a experiente irmã ressaltou que este Projeto, para acontecer satisfatoriamente e com êxito, deveria ser realizado no mesmo ambiente da comunidade. Tal procedimento viria a facilitar a locomoção dos participantes e evitaria o desperdício de tempo no ir e vir, o que ocasionaria a evasão da clientela.

A sugestão foi prontamente aceita pela pesquisadora, que tencionava desde o princípio não se adequar a uma educação de cunho “escolar” e formal, mas, antes de mais nada, buscar a problematização de grupos desprivilegiados e facilitar a promoção de uma consciência de classe e luta por uma participação cidadã, a fim de averiguar a eficácia da teoria de Paulo Freire

nos dias atuais. Dessa forma, seria possível comprovar a sua validade em tempos de globalização e a sua adequação ao universo da culinária.

E assim se deu a escolha do local para a realização do projeto Oficinas de Alfabetização e Culinária na comunidade Poço da Draga. A própria Irmã Renilda prontificou-se a mobilizar a comunidade e afirmou conhecer a cozinha de dona Yolanda. Essa cozinha se adequaria perfeitamente às necessidades apresentadas pela pesquisadora. Futuramente, a cozinha de dona Yolanda veio a se tornar um local de deliciosas conversas sobre a culinária, diversificadas aprendizagens e local da elaboração de uma sugestão de alfabetização.

#### **4.4 - Na casa e na cozinha de dona Yolanda**

Entrar na comunidade Poço da Draga, um mundo inteiramente novo para a pesquisadora, foi um desafio e uma experiência valiosa. A imagem de uma “favela”, visão de muita pobreza conhecida como perigosa e assustadora pelos brasileiros, parece algo habitual, mas conviver e conhecer esse mundo no seu dia a dia foi uma experiência complexa e reveladora. A pobreza é de fato uma realidade brasileira, mas, devido às diferenças de classe, entrar em contato com essa particularidade, no Brasil, é um ato muitas vezes destinado somente aos que na favela nascem, aos que consomem algum tipo de entorpecente ou, como é dito pelos meios de comunicação num tom irônico, “coisa de intelectual”. O medo do desconhecido e o espírito de curiosidade científica sucederam-se nesse primeiro contato. Não foi possível distinguir qual o sentimento mais forte. Aos poucos, o sentimento de medo foi sendo substituído por admiração e amizade pelas pessoas do local, mas sem deixar de lado um cuidado necessário ao lidar com a presença de alguns usuários de drogas e jovens marginalizados nos corredores da favela.

Antes de se iniciar a pesquisa, procurou-se perceber se existia de fato boa vontade dos moradores locais pela experiência a ser empreendida. Confirmada a receptividade, procurou-se comprovar o interesse dos prováveis participantes pelo universo da culinária. Ressalte-se que muitos dos moradores do Poço da Draga ganham a vida com o comércio de alimentos. Vender

tapiocas, bolos e salgados é atualmente, em Fortaleza, nas imediações da Praia de Iracema e da Beira-Mar, uma forma empreendedora e criativa encontrada por muitos para garantir o sustento da família.

“Eles acordam antes de todo mundo. A maioria está de pé ainda no escuro, às 4 horas da manhã. Às seis horas já ganharam as ruas em suas bicicletas, equilibrando o isopor que vai na frente e o de trás. Alguns amarram um cestinho de lixo no aro e penduram garrafas térmicas nas laterais. O cartaz improvisado anuncia: “Salgado + Suco = R\$ 1,00”. O cardápio básico são os salgados mistos, de queijo e presunto, e o enroladinho de salsicha. Há variações. Pão de queijo, tapioca, caldo de carne, sanduiches e mini pizza. Muitos sucos são feitos da fruta mesmo. (Jornal O POVO, p. 4)”

Existem ainda na comunidade aquelas moradoras que trabalham em casas de família como “cozinheiras”. Outras atuam como doceiras, fazendo bolos e doces sob encomendas para os moradores da Praia de Iracema ou mesmo para os moradores da própria comunidade.

A instalação de restaurantes na orla marítima também conta com a existência da mão de obra habilidosa de homens e mulheres de Fortaleza, alguns deles moradores do Poço da Draga. Dessa forma, atestou-se mais uma vez a relevância do projeto de alfabetização na comunidade e a sua vinculação ao uso de palavras e receitas da culinária.

Enxergar a favela como um local de pessoas que se interessaram em se alfabetizar, sabendo que o ato de ler e escrever seria uma nova possibilidade de compreender, avaliar e, quem sabe, melhorar a sua realidade, trouxe a esse projeto de alfabetização uma maior riqueza e um sentido concreto.

A pesquisadora adentrou no universo da favela anfitriada pela religiosa Irmã Renilda, como dito anteriormente. Seu bom relacionamento com os moradores locais facilitou o acesso da pesquisadora e ainda foi de fundamental importância para a escolha da residência de dona Yolanda como o local adequado à realização da pesquisa. Durante algum tempo, Irmã Renilda foi responsável pela catequese das crianças da comunidade Poço da Draga, e melhor do que ninguém, ela, que já morou dentro da comunidade, conhece as famílias e as “histórias de vida” dos moradores locais.

A indicação da Irmã Renilda para o local da pesquisa, baseada nas explicações dos objetivos do trabalho, expostos pela pesquisadora, transformou-se num pedido da religiosa à moradora, que gentilmente cedeu sua cozinha e o seu quintal<sup>40</sup> ao que fosse necessário.

A cozinha de dona Yolanda é ampla e está equipada com todos os utensílios e eletrodomésticos. Possui boa iluminação, pisos e paredes revestidos de cerâmica. O quintal é uma extensão da cozinha. Nele flui um vento agradável e predomina a sombra, devido ao local abrigar uma frondosa mangueira<sup>41</sup>.

Na comunidade, dona Yolanda é tida como uma líder, pois é uma moradora antiga, respeitada e querida como alguém que contribui pela melhoria de vida para todos.

O convite feito à comunidade para o projeto ocorreu na primeira visita da pesquisadora ao Poço da Draga. Nesse momento já foi iniciado previamente um inicial levantamento do “universo vocabular”<sup>42</sup>. O convite feito aos moradores para a participação no projeto foi logo aceito e formou-se a turma de participantes.

Na oficina inaugural, dia 2 de setembro de 2009, compareceram 14 participantes do sexo feminino. Também foram convidados os homens, mas eles não compareceram, embora saiba-se da existência de bons cozinheiros e auxiliares de cozinha na comunidade.

Com a convicção de ter dado um passo acertado, na medida em que houve o início do projeto de alfabetização, passou o pesquisador a identificar na favela, como diz Feitosa (1998), “a presença da unidade pessoa”.

---

40 Na cultura brasileira, em muitas residências, o quintal se presta ao papel de uma extensão da cozinha, onde são feitas algumas das refeições em dias festivos, ou mesmo os preparativos das refeições diárias.

41 Mangueira: “Árvore da família das anacardiáceas (mangífera indica), de origem asiática, de flores pequeninas e ordenadas em tirso, e cujo fruto é uma drupa carnosa e saborosa, do qual há numerosas variedades. [Sin: manga]”. (Ferreira, 1999, p.1272)

42 Levantamento do “universo vocabular”: Segundo Paulo Freire (1979), trata-se de uma investigação inicial, feita pela equipe de educadores, na área onde aconteceriam os círculos de cultura. Essa descoberta se fazia por uma pesquisa ou entrevista para detectar, anteriormente aos círculos de cultura, as expressões usuais do povo de uma área onde aconteceriam os círculos. (...) “Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte” (...) Quando a coleta acontecia no próprio Círculo de Cultura, estaria sendo utilizada a técnica do diálogo. Para Freire (1979), esse é um instrumento eficiente para a ação do educador de adultos.

Sua revelação é algo fascinante, uma vez que a tendência é se ver o coletivo e por meio dele pensar que se conhece todas as características de uma comunidade. Somos influenciados pelos meios detentores do poder a só identificar o coletivo, as massas, que escondem as pessoas. Temos assim a falsa idéia de conhecermos uma comunidade como a do Poço da Draga a partir do todo que nos é mostrado e do qual já temos muitas informações pré-concebidas. (Feitosa, 1998, p.163)

#### **4.5 - As oficinas e as integrantes dos encontros de alfabetização e culinária**

Passado o período dos primeiros contatos, que incluiu uma visita à comunidade, a escolha da casa de dona Yolanda e um prévio levantamento do universo vocabular, a busca por um patrocínio foi o passo seguinte. Conseguiu-se da Associação Mater Admirabilis (AMA) o montante de dois mil reais; para a compra de material didático, para os gastos com a elaboração das receitas durante as oficinas e para alguma outra despesa imprevista.

##### **4.5.1 – A oficina inaugural**

Esse foi o momento das apresentações pessoais, da apresentação do projeto e de continuidade da coleta do universo vocabular.

A coleta se deu, no momento das oficinas, na forma dialógica. Desse modo, foi definido o universo vocabular a partir de palavras do tipo: bolo, tapioca, milho, canjica<sup>43</sup>, cuscuz<sup>44</sup>, Maria maluca<sup>45</sup>, mungunzá<sup>46</sup> etc., além de expressões do tipo “botar o comer” (o mesmo que servir a comida), “torrar a carne” (fritar um pedaço de carne no óleo ou azeite), “macaco velho não aprende” (dizendo que pessoa de idade apresenta dificuldades no aprendizado).

---

43 Canjica: Papa de consistência cremosa feita com milho verde ralado, a que se acrescenta açúcar, leite de vaca ou de coco, e polvilha com canela. (Ferreira, 1999, p. 391).

44 Cuscuz: Bolo típico do Nordeste brasileiro feito com massa de milho e coco ralado.

45 Maria-maluca: Receita de bolo das mulheres do Poço da Draga.

46 Mungunzá: Iguaria feita de grãos de milho (geralmente branco) cozidos em caldo açucarado, algumas vezes com leite de coco ou de gado, a que se junta polvilho com canela. (Ferreira, 1999, p.1380)

Para facilitar o entrosamento entre as participantes do grupo e entre as participantes com a pesquisadora, foi feita uma dinâmica de apresentação na qual se procederam as apresentações pessoais.

Em seguida, houve a explicação dos objetivos da pesquisa, da metodologia a ser aplicada, da duração e foram acertados os dias e horários das oficinas propriamente ditas.

A dinâmica criada para esse momento inicial constou de uma simulação na qual cada participante escolhia, entre diversos objetos de cozinha que estavam localizados em cima de uma mesa, um que se assemelhasse a si. Cada uma deveria dizer por qual motivo aquele objeto era “a sua cara”. À primeira vista, tal atitude soou engraçada, mas esse tom de gracejo foi muito simpático e propiciou uma integração entre o grupo. Também pôde-se observar a percepção que cada integrante tem de si mesma ou de sua função na família e na comunidade. Nesse primeiro dia, estavam presentes à oficina 14 participantes, além da pesquisadora e de Irmã Renilda.

Nesse ambiente de descontração, cada uma das participantes se apresentou.

Faz-se abaixo, além da necessária descrição do “jeito de ser” de cada uma delas, um rápido relato das participações ao longo das oficinas, para depois se proceder à descrição das atividades, de acordo com a ordem cronológica das oficinas.

**Dona Yolanda** - É moradora do Poço da Draga há 40 anos; é uma anfitriã no verdadeiro sentido da palavra. Foi ela quem, como já foi dito, cedeu a casa para a realização da pesquisa. Apesar de se encontrar em restabelecimento de uma cirurgia de esterectomia, deixou de comparecer apenas a um encontro. No dia de sua falta, dona Yolanda estava adoentada e recolheu-se em sua rede<sup>47</sup> de repouso, mas, mesmo nessa situação, posicionou-se a uma certa distância do grupo para escutar as vozes de todos e participar, segundo ela, pelo menos como ouvinte. Em alguns momentos, chegou a verbalizar que aqueles encontros, os debates, assim

---

47 A rede é um utensílio doméstico, de origem indígena, que é usada para o descanso. Confeccionada com fios de tecido ou palha, pode substituir a cama tradicional e é muito utilizada na região Nordeste do Brasil. “Depois da farinha de mandioca, a rede foi o primeiro elemento de adaptação, de acomodação, de conquista do português [...] Batizou-a pela semelhança das malhas com a rede de pescar. Rede de dormir nunca Pero Vaz de Caminha deparara em dias de sua vida.” (Cascudo, 1983, p.21)

como a presença das amigas, da facilitadora e dos visitantes, eram uma verdadeira terapia para ela: “a presença de vocês está sendo uma maravilha, uma terapia”.

Por ocasião da dinâmica de apresentação, dona Yolanda, a anfitriã, identificou-se com uma xícara que serve para medir as quantidades dos ingredientes das receitas. Segundo palavras dela, “ tudo na vida tem que ter a medida certa: vaidade, paciência, entendimento para lidar com as dificuldades e compreensão para aceitar as diferenças entre as pessoas e entre os próprios filhos”. Ela os compara a galhos de árvores: “nossos filhos são como os galhos de uma árvore. Uns crescem e sobem alto, outros parecem não querer crescer”. Seus quatro filhos são maiores de idade: Josineide é professora concursada do município. Josélia trabalhava numa grande loja da cidade de Fortaleza e cursava a faculdade de contabilidade; precisou trancar matrícula por dificuldade em pagar as prestações. Dos filhos homens, dona Yolanda queixa-se um pouco em relação ao filho mais novo. Segundo a mãe, ele é viciado em álcool e “dá algumas dores de cabeça”.

Todos eles compareciam às reuniões e resolviam os problemas que apareciam. Ora ajudavam na preparação dos lanches ou na compra dos refrigerantes, ora na limpeza ou na organização do ambiente da cozinha. Certa vez, providenciaram o conserto do fogão que deu defeito na hora de assar o pão de queijo preparado durante uma oficina. As horas corriam rapidamente e até foi improvisado pelo caçula usar uma lanterna para clarear o bolo, a fim de dar uns retoques finais ao confeito em glacê. Esses “galhos de árvores”, comparação feita pela mãe, foram amigos prestativos e também atuaram no papel de facilitadores de aprendizagem. Josélia, a filha de dona Yolanda que estudou contabilidade, ajudava a calcular, durante o preparo das receitas, os custos e gastos com os ingredientes. Além dessa contribuição valiosa, sua presença constante e participativa muito enriqueceu todo o trabalho e trouxe mais conhecimentos à pesquisadora sobre a comunidade e as diferentes maneiras de pensar dos moradores, no que diz respeito à Associação de Moradores do Poço da Draga. O marido de Josélia foi um dos candidatos à presidência da associação da comunidade nas últimas eleições, mas não saiu vitorioso. Segundo o esposo de Josélia, Aécio César, as pessoas da comunidade não sabem votar. “Elas tiveram o voto comprado. Dias antes das eleições, o dono do Pirata<sup>48</sup>

---

48 Pirata é uma casa de shows existente na Praia de Iracema, de propriedade de um português. Ficou famosa internacionalmente pela “Noite do Forró” em plena segunda-feira. Atualmente, existe uma imagem negativa em torno do estabelecimento, ligando-o à prostituição e à poluição sonora do bairro.

contratou um carro de som e distribuiu alimentos. Dessa forma conquistou o voto das pessoas.” Para a população, essa é a estratégia da casa de shows Pirata. Mais um detalhe: também criaram uma ONG! Além de oferecer brindes, continuavam a permanência no bairro, oferecendo projetos sociais, lazer e cursos para as crianças. Tudo com intenções eleitoralistas.

Dona Yolanda, sempre gentil, muito ajudou na preparação do ambiente físico durante todo o processo da alfabetização. Logo que conheceu os objetivos da pesquisa, a anfitriã não mediu esforços para colaborar com o projeto. Achou a ideia das oficinas muito apropriada para a comunidade e, desde o começo, foi uma participante e grande colaboradora. Segundo ela, já movimentou muito “aquela gente” para a realização de trabalhos e eventos, mas agora está um pouco cansada. Ressalta-se que o “cansaço” sentido por dona Yolanda refere-se a ver poucas mudanças ocorridas na comunidade e a perceber que as pessoas andam cada vez menos interessadas em lutar pela melhoria de vida, pelo saneamento e pela orientação dos jovens.

Em relação à participação de dona Yolanda nas oficinas, não se pode dizer que ela precisasse ser alfabetizada. Entre todas do grupo, a que mais demonstrou conhecimentos da língua portuguesa foi essa senhora, muito embora apresentasse mais dificuldades na pontuação e na acentuação das palavras. Esperava-se, desde o começo dos trabalhos, que dona Yolanda atuasse como uma facilitadora de aprendizagem e uma colaboradora na pesquisa, e essa expectativa foi confirmada.

Para o ambiente escolar do terraço, providenciou cadeiras de madeira com braço, de forma a facilitar a escrita das integrantes. As cadeiras eram provenientes das aulas de catecismo que aconteceram em um outro momento na comunidade. Como o número delas era insuficiente, dona Yolanda disponibilizou cadeiras de seu uso pessoal e familiar.

No espaço da cozinha, a anfitriã sempre deixou disponíveis os eletrodomésticos e os utensílios imprescindíveis de cozinha. Quando surgia algum imprevisto, tomava as providências.

**Dona Zenir** – Outra integrante do grupo que se destaca na comunidade como uma líder. Comparando-se a uma faca que serve para cortar peixe, galinha e tem múltiplas utilidades, essa senhora é moradora do Poço da Draga há 50 anos. Mãe de sete “filhos homens” e três



“filhas mulheres”, dona Zenir possui 46 anos de casada e afirma ter a mulher de realizar muitas funções, assim como a faca.

Dos dez filhos de dona Zenir, apenas dois moram com ela. Os outros estão fora de casa. Três deles encontram-se no exterior. Dos que partiram para países distantes, um se estabeleceu na França, onde já constituiu família e trabalha como professor de capoeira. Os outros dois trabalham no Cabo Verde como professores de mergulho. Atualmente, a avó Zenir anda também orgulhosa de um dos netos que foi apresentar em Nice, na França, um filme documentário de sua própria autoria.

A maior preocupação de dona Zenir é a existência da droga na comunidade, mas a matriarca não acredita que um dia essa realidade deixe de existir. Em relação ao projeto, nos momentos de debates sobre os problemas da comunidade, dona Zenir demonstrava manter alguma desconfiança em relação aos objetivos da pesquisadora. Parecia passar em sua mente a pergunta: terá essa moça algum interesse político na comunidade? Se essa dúvida existia, não foi motivo suficiente para dona Zenir deixar de participar e colaborar ativamente nas oficinas. Chegou a fornecer o lanche de vários dias e negava-se a receber o ressarcimento do custo das receitas. Nota-se que dona Zenir é possivelmente a de melhores condições financeiras do grupo. É costureira e dona de casa dedicada. Segundo ela, cozinhar é um de seus prazeres. Em relação aos conhecimentos da língua portuguesa, comete graves erros ortográficos e tem dificuldade na leitura.

**Dona Marlene** – Assim como as participantes anteriores, é moradora da rua Viaduto Moreira da Rocha. Seu trabalho é vender peixe e também bordados. Ela apresentou-se como um liquidificador. Disse se identificar com o objeto, pois ele lhe é muito útil. Seu marido sempre lhe pede sucos e vitaminas, para os quais ela utiliza o eletrodoméstico. Dona Marlene possui três filhos, tem 59 anos de idade e gosta de cozinhar.

Dona Marlene afirmou ser analfabeta e saber apenas escrever seu nome. Percebeu-se ao longo das oficinas que seu conhecimento vai um pouco além disso, mas não se pode considerá-la “alfabetizada”. Ressalte-se que, nesta pesquisa, passou-se a considerar o critério de classificação como “alfabetizada ou não alfabetizada” a possibilidade de ler e redigir uma receita.

Dona Marlene, em certo momento, afirmou: “engulo as letras, tenho dificuldade de ler manuscrito: os pinguinhos, os pauzinhos, os tracinhos”.

**Adnair** – É uma jovem mãe de família com 31 anos de idade. Além dos rendimentos do marido, que trabalha como caminhoneiro, ajuda produzindo e vendendo bolos para garantir o sustento da família. Possui dois filhos pequenos e estudou até a quarta série do ensino fundamental, mas quer aprender mais. Escolheu na dinâmica comparar-se a um prato, mas não quis dar explicações.

**Ilzanira** – É produtora de tortas, coxinhas e salgadinhos de um modo geral. Com idade de 35 anos, Ilza, como prefere ser chamada, nasceu no Estado do Pará. De temperamento reservado, possui três filhos e cursou até a quinta série do ensino fundamental. Sua escrita é boa, assim como a leitura. Escolheu como utensílio semelhante a si a colher de pau, para botar o “comer” dos filhos. O esposo de Ilza é o atual presidente da Associação de Moradores do Poço da Draga e, segundo Ilza, essa é uma função que não é compreendida por boa parte dos moradores. Alguns já chegaram a afirmar que ele era beneficiado pelo cargo e que se apossava de bens da associação. Nesse momento, a esposa referiu-se a um episódio no qual uma moradora agrediu verbalmente o marido com acusações segundo ela injustas. Ilza foi uma participante que não faltou a nenhuma oficina.

**Dona Graça** – É vendedora ambulante de café e “merenda”, como ela afirma. Possui seis filhos e, apesar de ter estudado até a quinta série, seus conhecimentos da língua portuguesa são muito inferiores a esse nível escolar. Percebeu-se ao longo das oficinas que dona Graça possui problemas de vista. Sua letra é disforme e ela sempre reclama de cansaço na vista, mas alega falta de condições e de tempo para comprar os óculos.

O semblante de dona Graça é o de uma senhora cansada e sofrida. Também comentou-se no decorrer das reuniões que essa senhora passa por sérios problemas familiares. Um de seus filhos está detido no presídio cearense Olavo Oliveira. Segundo dona Graça, ele consumia e traficava drogas.

**Dona Lúcia** – Escolheu uma frigideira, pois gosta de “torrar carne”. Também afirma não possuir nenhum filho, “graças a Deus”. Possui 49 anos de idade, é casada e não sabe ler nem escrever. Essa situação de analfabetismo foi constatada logo nas primeiras oficinas. Dona Lúcia é vendedora ambulante de bebidas e atualmente ela e seus colegas de ofício estão sendo impedidos de trabalhar “pela Loira”. Loira é o apelido que é dado à atual prefeita de Fortaleza, Luizianne Lins, eleita sob a legenda do PT (Partido dos Trabalhadores). Devido a determinações da Prefeitura, que alega a desordem e a venda de bebida a menores de idade, os vendedores ambulantes de bebidas e também os de alimentos estão proibidos de transitar nas ruas da cidade e de vender seus produtos. Esse assunto foi diversas vezes debatido nas oficinas e as participantes expuseram toda a sua indignação.

**Janaina e Rafaela** – Participantes na oficina inaugural, não retornaram às oficinas seguintes. Ambas alegaram motivos profissionais para a desistência e pediram às colegas para comunicar o fato. Rafaela passou a fazer um estágio e Janaina começou a trabalhar numa casa de família como babá.

**Nilza, Irismar e Toinha** – Não são moradoras do Poço da Draga, mas foram convidadas a participar do Projeto. Nilza e Irismar são primas, secretárias do lar e não sabem ler ou escrever. Ambas são mães solteiras. Irismar comparou-se a um liquidificador, mas sem dar muitas explicações. Nilza escolheu rapidamente um abridor de lata, pois sente-se orgulhosa do bolo de chocolate que sabe fazer e, para isso, precisa de um abridor de lata para o leite condensado.

Já **Antônia** – ou dona Toinha, como é chamada – produz e vende marmitas e trabalhou durante muito tempo preparando o lanche das crianças da Casa da Partilha. Embora alfabetizada, pediu para participar do projeto, pois tencionava aprender ainda mais. Faltou ao primeiro e ao segundo encontro, mas compareceu assiduamente a partir da terceira oficina. Dona Toinha é viúva, possui três filhos e adotou mais um. Lembra-se com grande carinho do

esposo falecido e diz ter sido muito feliz. Na quarta oficina do mês de outubro, Toinha trouxe uma convidada para ingressar no curso. Seu nome é **Tereza Cristina**. A adaptação da novata ao grupo foi facilitada pelo seu temperamento alegre e comunicativo, mas a aprendizagem foi muito comprometida devido ao número de faltas e ao fato de apresentar prováveis comprometimentos neurológicos. As faltas eram causadas por desentendimentos entre a participante e o esposo, que não aceitava a ida às aulas. Segundo relatos de dona Toinha, os desentendimentos chegaram em alguns momentos a agressões físicas.

**Jane** – Participante assídua, compareceu às aulas a partir do terceiro encontro. Possui o segundo grau. Conta que, um dia ia passando, viu o movimento na casa de dona Yolanda e resolveu entrar. Interessou-se pelas questões relativas à cidadania e à culinária, uma vez que é vendedora de salada de frutas. É mãe de Maria Clara e, de vez em quando, trazia a filha “para aprender também”.

**Socorro** – É mãe de duas meninas e de um menino. Dedicada à criação das crianças, faz questão de acompanhá-las nos estudos e, segundo ela, está sempre no colégio, exigindo bons professores e cobrando a melhoria da escola. Compareceu às oficinas desde o primeiro momento. Sempre era acompanhada pelas filhas e se posicionava ativamente nos debates. Já é alfabetizada, mas afirmava sempre que aprendia bastante nas oficinas e, por esse motivo, não deixava de ir. Seu ofício é vender alimentos. Já vendeu batatas fritas e bombons na Casa da Partilha, enquanto os filhos participavam do reforço escolar oferecido por Irmã Renilda.

**Dona Conceição** – É a mais idosa do grupo. Está com 72 anos de idade, possui oito filhos e, segundo afirma, “tantos netos que eu mesma já perdi as contas”. Trabalhou muito tempo como doméstica, mas agora está aposentada. Compareceu ao curso a partir do sexto encontro. Apesar da idade avançada, possui muita jovialidade e um senso de humor apurado que contagiava a todos. Além disso, o seu linguajar bem identificado com o dos jovens da comunidade levou o grupo, em um determinado momento, a abordar o assunto das “expressões

cearenses” e a trazer para as oficinas um encarte de uma revista turística que contém um texto (em anexo) no qual se comenta justamente o “jeito cearense de falar”.

Por ocasião da oficina de confeitaria, dona Conceição trouxe um neto que gosta do ofício de confeiteiro. Ele ficou bastante atento ao confeito do bolo, pois pretende seguir a mesma profissão de boleiro do tio. A compreensão da leitura e da escrita por parte de dona Conceição é rudimentar e requer maiores atenções.

**Dona Rocilda** – Compareceu a uma das oficinas, por ocasião da visita do vereador Guilherme Sampaio. É uma líder comunitária muito atuante; foi presidenta da Associação de Moradores e, atualmente, é a maior responsável pela luta da posse dos terrenos<sup>49</sup>. Seus filhos são formados pela Universidade de Fortaleza e, segundo ela, pedem à mãe que não se envolva mais nas questões do bairro. Mesmo diante da insistência dos filhos, dona Rocilda afirma que tem muitos planos para a comunidade e que “um dia, se Deus quiser, ainda vejo realizado meu sonho de colocar essa juventude para a frente. Nós não podemos admitir que esses estrangeiros cheguem aqui e levem essas meninas, usem e abusem delas, para depois soltá-las pelo mundo. Não! Temos que educar esses jovens!”

Quando dona Rocilda refere-se a “essas meninas”, está a apontar dois fatos muito corriqueiros que são a prostituição, existente na Praia de Iracema, e o tráfico de mulheres para países estrangeiros. Esses fatos muito preocupam e depreciam a imagem da mulher brasileira. Foi também um tema pertinente às oficinas, a questão da dignidade da mulher.

Em meio à luta dessas personagens reais na atual vida da comunidade Poço da Draga, mulheres bravas e corajosas, tais como os personagens românticos e lendários de outros tempos, realizou-se o citado curso trimestral das Oficinas de Alfabetização e Culinária. Inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, buscou-se enfatizar a aprendizagem da leitura e da escrita, através da culinária e de uma cidadania participativa. A superação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho experimental também foi buscada nessa proposta.

---

49 Os moradores se reúnem, sempre que necessário, para reivindicar a permanência na comunidade.

#### **4.6 – O processo de alfabetização e a análise de dados**

Após o momento inaugural, o grupo e a pesquisadora combinaram o horário das oficinas. Ele ficou definido desta forma: três vezes por semana das 16 às 18 horas durante o período de setembro a dezembro de 2009. Abaixo serão relatados os principais momentos, aqueles considerados mais expressivos para analisar as propostas desta investigação.

**Oficina nº 2** - No segundo encontro, ou seja, na segunda oficina, que aconteceu no dia 4 de setembro, iniciou-se uma problematização acerca da palavra geradora “bolo”. Perguntou-se quais eram os bolos preferidos das participantes, dos moradores do Poço da Draga de uma forma geral e quais as receitas de bolo tradicionais de cada família da comunidade. A partir das respostas do grupo, foi-se iniciando a percepção das “preferências” daquela população. “Aqui se faz muito o bolo de macaxeira”. “Todo mundo conhece os bolos da Adnair”. “E tem a maria-maluca da Dona Zenir”. “A gente não é acostumado com comida chique, não. O nosso negócio são as comidas simples mesmo. E bolo bom é bolo de milho”. “Lá em casa o preferido é o bolo mole”. A existência de hábitos culinários e gostos comuns relacionados ao fato de várias famílias partilharem receitas semelhantes de bolos foi comentado nessa oficina.

Nesse momento, explorou-se o conceito de cultura freiriano, que entende a cultura como uma incorporação crítica e criadora (tema mais bem exposto na página 24 deste trabalho), e se ratificou o uso da culinária como uma manifestação cultural e um caminho viável à alfabetização.

A seguir, lançou-se para o grupo a pergunta: quando e como os brasileiros começaram a fazer bolos? De onde viria esse conhecimento? Nesse momento, a pesquisadora falou a respeito da origem da culinária brasileira e de suas influências étnicas ameríndia, europeia (sobretudo portuguesa) e africana.

Despertar um conhecimento no povo brasileiro a respeito da sua origem étnica miscigenada é um tanto redundante, pois o próprio povo já se percebe naturalmente misturado e se reconhece como tal. Mas a valorização dessa mistura no sangue, na fisionomia e na cultura

como uma riqueza foi algo que pôde ser mais bem desenvolvido nesse projeto. Ressaltou-se também nessa mesma oficina a importância da cultura portuguesa na culinária brasileira e o papel da mulher lusitana, que foi a responsável por ensinar a índia e a negra a fazer bolo. Percebeu-se nesse momento um grande entusiasmo das participantes ao se tocar no assunto pertinente à importância da mulher na formação da culinária brasileira: “Como sempre, em tudo, a mulher marca presença!”; “Em todo lugar que a mulher bota a mão, tudo fica melhor... E mais gostoso!”

O tema da conversa estendeu-se para a importância da mulher na formação da sociedade brasileira, seu papel na família, no trabalho e a sua dupla jornada de trabalho. Esse diálogo levou a constatar e a confirmar a possibilidade da união da educação, do trabalho e da cidadania, dentro da proposta apresentada. No processo de alfabetização, nesse dia, foi desmembrada em sílabas a palavra bolo e foram trabalhadas as famílias do B e do L.

Propositadamente, o lanche oferecido foi bolo e refrigerante, para contextualizar mais ainda a palavra bolo, em que seriam estudadas as famílias das consoantes e separação de sílabas.

Comprovou-se que facilitar a aprendizagem num projeto que agrega culinária e alfabetização crítica é uma alternativa viável. As OAC foram um exemplo de como se pode driblar, de forma criativa e positiva, o discurso falacioso dos modos de gestão do emprego e da nova organização do trabalho, existentes a partir da década de 1980. Vislumbrou-se, com esse projeto, a formação de novas consciências. Nessa proposta, não se buscou apenas uma qualificação de mão de obra operária. As cozinheiras participantes foram capacitadas e descobriram entre si novas receitas culinárias. Mas a alfabetização crítica trouxe a essa proposta o diferencial. Pode-se assim contrapor-se ao mecanismo opressor (ver página 27) em que se tornou a formação, como denuncia Estêvão (2001).

A superação da dicotomia trabalho intelectual x trabalho manual (ver página 24) também permeou a experiência em questão.

Percebeu-se, logo durante as primeiras oficinas, que para melhor aprendizagem da língua portuguesa, além do conhecimento da fonética das famílias silábicas, seria imprescindível ser ressaltada a grafia individual de cada letra do alfabeto. O reconhecimento visual e a diferença

entre vogais e consoantes ainda necessitaram ser elucidados. O movimento gráfico das letras precisou ser visualizado e compreendido por algumas participantes.

Como se daria a escolha em relação à grafia das letras foi um questionamento para a pesquisadora. Pensou-se, em princípio, em utilizar a letra “de imprensa” ou letra “bastão”, por ser esse modelo o existente nos livros, jornais etc. No entanto, percebeu-se que algumas das integrantes já reconheciam e escreviam as palavras em letra cursiva, muito embora de maneira disforme. Optou-se, a partir daí, a se trabalhar a escrita da letra cursiva, mas sem desconsiderar a letra bastão. Mostrava-se a diferença das duas grafias, recorrendo-se, para esse fim, à manipulação de fichas confeccionadas em material emborrachado. Essas fichas continham letras grandes, escritas no formato “cursivo” e no formato “letra bastão”. Elas propiciaram o reconhecimento visual e tátil de cada letra. Também a consulta a revistas e jornais constou como uma segunda atividade para o reconhecimento das letras.

Sabe-se, entretanto, que a letra cursiva, ou seja, a letra de próprio punho, possui uma estrutura de nós e de cruzamentos, que, além de uma visualização e assimilação mais rebuscadas, requer do aprendente um nível de coordenação apurado para a escrita. E o traçado das letras fez por concentrar demais as senhoras na execução correta dos movimentos da mão, ao invés de priorizar a leitura e a escrita da palavra propriamente dita. Eis que se deu esse dilema logo nas primeiras oficinas, haja vista que essas questões de ordem prática, referentes a detalhes de procedimentos no processo da escrita, não são tratados na bibliografia freiriana. Para solucionar a questão, o que pareceu mais apropriado à pesquisadora foi investir prioritariamente na escrita cursiva, embora com menos ênfase na perfeição da grafia correta das letras. O tempo necessário transcorrido entre a observação desses fatos e a tomada de tal decisão para a definição da maneira correta de proceder em relação a escolha da letra levou um tempo considerável. Esse fato contribuiu para uma demora maior na aquisição da leitura e escrita por algumas das participantes.

Após o reconhecimento das vogais, das consoantes e das sílabas, partiu-se, nas oficinas posteriores, para a noção dos encontros vocálicos e dos encontros consonantais. A separação e a junção de sílabas foi o passo anterior à escrita de palavras. Esse processo demorado, desnecessário para algumas das integrantes, para outras foi de fundamental importância. Percebendo-se essa dupla diferença, optou-se por atividades alternadas aos dois grupos, ou seja,



atividades mais simples, como a junção de sílabas e a formação de palavras, e outras mais complexas, relacionadas à pontuação, a erros ortográficos, à acentuação e ao emprego de verbos. Esse procedimento foi totalmente aceito e compreendido pelo grupo. Confirmou-se, dessa forma, a ideia de que a solidariedade traz crescimento a um trabalho de equipe viu-se que as mais “adiantadas” puderam contribuir para a aprendizagem do grupo, pois elas ajudaram bastante às menos alfabetizadas. Considera-se essa atitude de colaboração e trabalho em equipe, uma forma de vivenciar a educação cidadã que compactua com a ótica freiriana (citada na página 52), de que ser competente não é competir, mas cooperar para uma transformação.

Para ilustrar esse momento, a fala de Jane foi significativa. Percebendo que a pesquisadora preocupava-se com o fato de que a atividade de silabação de palavras pudesse se tornar desinteressante para algumas das senhoras, ela afirmou: “Olha, Veronica, não se preocupe com a gente. O que a gente quer é que a dona Lúcia, a dona Conceição e as que não sabem ler saiam daqui melhor do que entraram”.

Vale ressaltar que as mais “adiantadas” também vivenciaram uma reciclagem e um aprofundamento, pois a escrita delas era geralmente permeada de graves erros, e ao final das oficinas percebeu-se em seus escritos uma maior clareza.

#### **Oficina do dia 4 de setembro (continuação)**

Na oficina do dia 4 de setembro, dona Zenir ofereceu-se para produzir e trazer o lanche do dia. Pediu-se que explicasse como foi o preparo do bolo maria-maluca trazido por ela. Essa atitude muito valorizou a iniciativa de dona Zenir e esse fato fez com que as outras participantes também se sentissem impulsionadas a colaborar com os lanches diários e a querer demonstrar seus dotes culinários.

Tornou-se assim tarefa das participantes encarregar-se dos lanches e dar a explicação da receita elaborada, com a descrição dos ingredientes e do modo de fazer. Houve, durante todos os momentos, a preocupação em relacionar a formação de palavras com as receitas apresentadas. Comentou-se a escrita das palavras empregadas em cada receita, assim como a origem dos ingredientes, a forma de fazer e os segredos e dicas necessários para o bom sabor do prato.

Essa nova maneira encontrada para distribuir a tarefa do lanche as motivou para que cada uma elaborasse em sua residência uma receita de alimento ou bebida. Essa eficaz estratégia produziu excelentes resultados para os objetivos propostos.

O tema gerador das oficinas versou sempre em torno das receitas elaboradas com mais frequência e mais apreciadas pelas participantes, pelos seus familiares ou as que eram comercializadas com frequência por elas.

Surgiu a possibilidade de se usar, numa das oficinas, as palavras nata<sup>50</sup> e tapioca, provenientes do bolo de nata e do bolo de tapioca. Até então, a palavra nata, diferentemente de tapioca, não fazia parte do universo vocabular; mas, a partir daquele momento, viu-se que esse leque poderia sempre ser acrescido com os termos e as palavras que fossem surgindo ao longo de todas as conversas.

Ao falar-se de tapioca, citou-se naturalmente o ingrediente básico desse alimento, que é a goma da mandioca. Como foi apresentado no terceiro capítulo, a mandioca é uma planta originária das Américas e muito apreciada pelos índios. Entre as participantes das oficinas, há duas descendentes diretas de famílias indígenas: Irismar e Nilza. Ambas nasceram na Serra da Meruoca, localizada nas proximidades da cidade de Sobral. Nesse dia em que se falou sobre a mandioca, Nilza explicou para o grupo algumas diferenças entre essa planta e a macaxeira: “As duas são parecidas, mas a folha é diferente. A folha da macaxeira é fina e avermelhada. A macaxeira é doce e a mandioca é venenosa e amargosa. Para o preparo da farinha, a gente precisa descascar a mandioca e ralar para obter a massa. Depois mói e tira o caldo. Em seguida, tora a massa para fazer a farinha”. Com a farinha faz-se a tapioca. Já a macaxeira você pode comer cozida, ou pode fazer um saboroso bolo de macaxeira.

Essas noções práticas e conhecimentos advindos da sabedoria popular foram assuntos muito explorados durante as OAC. Além do caráter utilitário que é inerente à preparação dos alimentos e às suas transformações, conhece-se também as diferenças de cada etnia, através de seus alimentos. Além de tudo, o “tema” alimento gera uma série de questões inter-relacionadas, como a própria “falta do alimento” em algumas classes sociais brasileiras. A má distribuição de

---

50 Nata é a parte gorda do leite, que se forma à superfície e da qual se faz manteiga; creme. (Ferreira, 1999, p. 1393)

renda e o desemprego, temas expostos como situações sociológicas, levaram as participantes a dialogar, de maneira crítica, a sua realidade.

As questões debatidas pelas participantes realizaram uma pequena amostra da possibilidade de uma vivência da cosmopoliticidade democrática, defendida por Estêvão (2008) como uma forma de agregar valores para a sociedade atual. Através da culinária, vislumbraram-se novas consciências e ampliaram-se horizontes. Atestou-se que a união de diversos sabores e saberes propiciam uma emancipação cultural, e não apenas o fato de qualificar ao mercado de trabalho.

De acordo com Paulo Freire (1992), que enxerga o processo de alfabetização ligado a uma politização e a uma problematização da realidade, foi elaborado, coletivamente, na oficina do dia 18 de novembro de 2009, um texto em forma de receita. Os ingredientes dessa receita consistiram nas possíveis soluções dos problemas e o modo de fazer em providências práticas a serem tomadas, para a melhoria da comunidade. Essa atividade ligada diretamente à melhoria do Poço da Draga foi muito proveitosa. Todas se engajaram e o debate rendeu alternativas viáveis. As integrantes das oficinas, moradoras da comunidade, melhor do que ninguém, conhecem os males que as afligem, assim como às suas famílias, e puderam enumerar as possíveis soluções: saneamento, centro de saúde com projeto contra as drogas, creche, centro comunitário com lazer, arte e educação para crianças, jovens e adolescentes, associação de mulheres do Poço da Draga, melhores moradias, escola profissionalizante integrada com a comunidade, segurança e esportes.

O texto coletivo passou a ser nomeado “Receita para a melhoria da comunidade Poço da Draga” (em anexo), foi transcrito pela pesquisadora e consta no receituário das mulheres do Poço da Draga. A sua existência passa a ter agora o valor de um documento e de um manifesto em prol da dignidade dos moradores daquele local.

O longo debate ocorrido nessa oficina, que originou o manifesto, consistiu em assuntos pertinentes às diversas problemáticas referentes ao Poço da Draga, ou seja, as dificuldades enfrentadas no dia a dia pelos moradores e toda a polêmica sobre a violência na comunidade, a construção do oceanário e a possível retirada dos moradores com a destruição de suas casas.

Disse dona Rocilda: “Eles podem construir o tubarão que eles estão querendo, mas vão ter que sanear e melhorar a vida de toda a comunidade aqui. E daqui ninguém vai sair, não.”

Dona Zenir recordou-se em voz alta: “Essa história de tirar a gente daqui é tão velha... Eu já nem sei mais se acredito. Quando eu era novinha, eu chorava pensando nisso. Hoje eu já nem sei. É tanta conversa. O que eu sei é que a gente vai ficando, ficando, e nada de melhoria acontece. ”

Já Socorro parece conformada e até aliviada com a possível mudança de endereço: “Eu... por mim... Se me derem uma indenização que dê para comprar um terreninho lá em Paracuru, perto da minha mãe, eu fico é satisfeita!

Acredita-se que se chegou com essa prática ao que Paulo Freire denomina de uma “educação para a mudança social”, que consiste na própria humanização do ser humano.

“Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (...) (Freire, 2000, p.51)”

Pode se dizer que as OAC funcionaram como instrumento de luta popular na medida em que se tornaram um lugar de “prazer” e um lugar “da fala”. Esse uso da palavra, expresso na linguagem, para Habermas, consiste na ação simbólica dos homens sobre o mundo. Tal qual a ação instrumental, caracterizam-se ambas como indispensáveis ao resgate do potencial humano de emancipação.

Foi possível exercer uma nova reconfiguração de educação, trabalho e cidadania no espaço das OAC, em consonância com a dialogicidade proposta por Freire e o resgate do papel transformador do intelectual orgânico.

O enriquecimento cultural do grupo, incluindo a facilitadora e os visitantes, foi notório. Eis aqui uma forma de emancipar os trabalhadores envolvidos com a culinária e promover uma cidadania coletiva. Além de se discutir frequentemente o “jeito de fazer” das receitas culinárias trazidas pelas aprendentes, pôde-se observar que os encontros tornaram-se momentos de

desabafos sobre perspectivas de vida das participantes, questionamentos sobre pontos de vista de diferentes culturas e momentos de aprendizagem prática da culinária brasileira.

No sentido de se buscar uma modificação de realidades, Paulo Freire (1992) denomina o “ato de ler”, e o “ato de ler o mundo” como de grande importância. Ele refere que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Nas oficinas de culinária, tratou-se de praticar a leitura do mundo para se chegar à leitura da palavra. Essa forma de leitura crítica resultou num sentimento de valorização de cada participante e na percepção clara do valor, como uma “fazedora de cultura” e do seu trabalho, como um potencial de transformação.

### **Oficina do dia 14 de setembro**

Na oficina do dia 14 de setembro, surgiu, em meio ao diálogo espontâneo, o assunto referente à elaboração da receita de um cuscuz. No meio da conversa, a palavra *cuscuz* foi escrita no quadro branco pela pesquisadora. Rapidamente ela foi corrigida por uma das presentes, que mostrou no mesmo momento, em uma revista, pertencente a uma das participantes, que a palavra estava grafada de uma forma diferente (*cuZcuZ*). Um pouco desconfiada da grafia da palavra, mas não possuindo nenhum dicionário em mãos, a facilitadora já estava acreditando ser possível existirem duas grafias para a mesma palavra. Não dando a questão por esclarecida, ao chegar em sua residência, tratou de consultar no dicionário a palavra e constatou que a revista cometera um erro. Esse fato foi um ótimo acontecimento para debate. Na oficina seguinte, o grupo aprendeu a usar dicionário. Averiguou-se que as participantes conheciam um dicionário, mas nenhuma delas tinha o hábito ou sabiam usá-lo, com exceção de dona Yolanda. E a facilitadora também aprendeu a precaver-se melhor para um curso de alfabetização. Desse dia em diante, o uso do dicionário foi constante e serviu em muitos momentos.

### **Oficina do dia 30 de outubro**

Nesse dia, constou como atividade a divisão das participantes em duas equipes para o preenchimento, com gravuras de gêneros alimentícios, de dois carrinhos de compras de

supermercado, desenhados em duas cartolinas. A atividade era: as participantes deveriam procurar em revistas, previamente providenciadas para o momento, nomes de produtos escritos com encontros consonantais “cr”, “br”, “dr”, “fr”, “gr”, “tr”, etc e sublinhá-los. O exercício foi bastante proveitoso para a aprendizagem da grafia das palavras e também suscitou questionamentos referentes às dificuldades reais de uma dona de casa para encher um carro de compras e alimentar uma família.

Ao final da atividade e com o carro todo preenchido pelas gravuras, a participante Jane chegou a verbalizar em forma de gracejo: “eu gostaria mesmo era de ter um carrinho cheio desse lá em casa”. Essa frase, dita de forma espontânea, foi explorada pela pesquisadora e levou a turma a uma discussão aprofundada. Debateu-se sobre salário, sobre as condições de trabalho das mulheres da comunidade, sobre as que precisam cuidar dos filhos e trabalhar etc. Aquele momento foi uma oportunidade em que se deu a certeza de que um projeto cultural estava a acontecer, pois, como cita Gadotti, “um projeto cultural de uma sociedade implica um debate profundo sobre suas condições de trabalho”.

A interferência pelo pesquisador nesse diálogo, assim como em todos os outros ao longo das OAC, caracterizou esse projeto nos moldes de uma pesquisa participativa que busca a mudança de uma realidade. Em alguns momentos, o grupo questionava a forma de pensar do pesquisador sobre os problemas discutidos. O seu ponto de vista era dado, mas de uma maneira que levasse a novas reflexões. Buscou-se sempre atingir a maiêutica socrática inspiradora de Paulo Freire.

Numa ocasião, dona Yolanda queixou-se:

“Ô, Veronica, como é chato a gente ser tratada como marginal. Ontem uma prostituta drogada bateu numa senhora aqui da comunidade, numa mãe de família. Foi preciso que corressem para salvar a senhora e aí minha filha, a Josélia, foi queixar-se com o policial, ali no Dragão do Mar. Sabe o que ele falou? Que não ia entrar em favela, não. Que esse lugar já era conhecido como lugar de bandido. Foi preciso a Josélia dizer que era formada, que ela era gente de bem e apelar para que o policial viesse até aqui. Aqui todos somos vistos como bandidos e marginais. O que é que se faz?”

Essa pergunta de dona Yolanda na verdade era mais um desabafo. Ela deixou transparecer um protesto, um sentimento de indignação com aquela situação de exclusão e preconceito. A postura da pesquisadora foi a de questioná-los: como será que essa situação

pode ser modificada? Como será que as pessoas podem olhar para o Poço da Draga com bons olhos?

Curiosamente, numa oficina anterior, a pesquisadora pedira às participantes para a acompanharem numa visita às residências mais internas da comunidade; elas riram e afirmaram: “Vixe Maria... Lá dentro é a favela Baixa o Pau... é perigoso!” A intenção da pesquisadora ao colocar esse comentário na conversa foi para que fosse pensado qual é a imagem que as próprias moradoras fazem da comunidade. Se a imagem passada foi uma imagem verídica ou não! E se foi um retrato falso, ele pode ser modificado? Mas também, se o comentário corresponder à realidade, o que poderá ser feito para modificá-la? Um silêncio pensativo foi a única resposta obtida nesse momento.

A única certeza que se conseguiu obter foi a de que novas soluções já haviam sido pensadas para aquela comunidade, durante aquele projeto. Os ingredientes e o modo de fazer já estavam escritos. Sabe-se, como foi dito, que nos círculos de cultura as pessoas se ajudavam na resolução dos problemas e alcançavam as respostas de seus questionamentos. Nas OAC, também se utilizou o mesmo método e espera-se que esse tenha sido um passo inicial para que as mulheres do Poço da Draga escrevam suas receitas e saiam de suas cozinhas prontas a executá-las.

“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais... Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for elevado a refletir sobre sua intencionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (Freire, 2001, p.61)”

As Oficinas de Alfabetização e Culinária tornaram-se um “lugar de prazer”, um “lugar da fala” e “um estar reunidas”. Esse foi o grande método utilizado. Além do poder da palavra, as fichas confeccionadas em cartolinas baratearam o custo do projeto. O gasto com o material didático resumiu-se ao valor de cartolinas, lápis, borrachas, cadernos, folhas de ofício e algumas canetas esferográficas. Dispensou-se o uso de cartilhas, livros ou material impresso, a não ser folhas de propagandas. Foram necessárias apenas algumas folhas de xerox para os exercícios. O gasto maior referiu-se ao valor dos alimentos, mas estes também não excederam ao orçamento

previsto de dois mil reais, pois as participantes, em muitas ocasiões, negaram-se a receber o ressarcimento pelo valor gasto na elaboração dos pratos. Pode-se dizer que o fato de cozinhar um prato e levar para o grupo saborear passou a ser, para todas, além de um momento de valorização pessoal, um ato de ofertar um pouco de amizade e gentileza. Nesse ambiente cordial e descontraído, a prática coletiva da alfabetização através da culinária jorrou a fonte mais viva da teoria de Paulo Freire.

Alguns convidados especiais também compareceram às oficinas. Os convites se deram na medida em que se foi sentindo, de acordo com os diálogos estabelecidos, a necessidade de aprofundar determinados assuntos ou aprimorar técnicas de culinária. O primeiro assunto que surgiu no grupo – e do qual necessitou-se a ajuda de profissionais especializados – foi o tema da aposentadoria. Dona Zenir, em meio a um dos diálogos, relatou seu desejo de se aposentar e a sua impossibilidade. Segundo ela: “Eu não possuo os papéis completos, pois comecei a contribuir muito tarde. Contribui oito anos, mas precisaria ter contribuído mais. Quero saber se vou perder o que paguei ou não. Será que vale a pena continuar pagando?”.

A discussão sobre esse tema da aposentadoria levou a questionamentos de ordem jurídica aos quais não foram possíveis o grupo chegar a nenhum consenso. Diante desse fato, convidou-se o educador Guilherme Sampaio, que também exerce as funções de vereador na Câmara Municipal de Fortaleza, para dialogar sobre o tema dos direitos e os deveres do cidadão no que diz respeito à aposentadoria. O debate foi muito proveitoso, dona Zenir pode tirar suas dúvidas e ele também se aprofundou no tema sobre a Lei do Empreendedor Individual.

Essa lei ultimamente é o alvo de debates nos meios de comunicação brasileiros e direciona-se às empresas de pequeno porte com apenas um funcionário e renda anual de no máximo três mil reais. Ela vem formalizar o negócio de pequenos empreendedores, como vendedores ambulantes, costureiras, barbeiros, doceiras, pipoqueiros etc. A lei busca a regulamentação de uma camada da população brasileira que atualmente, por não possuir registro de seu negócio, não contribui com impostos. A regulamentação desses microempreendedores, atualmente em média 400 mil pessoas no Brasil, segundo a informação do vereador, trará maiores rendas ao país e garantirá benefícios aos trabalhadores e a seus familiares. Mediante o registro de sua empresa e a contribuição mensal de 51 reais, eles terão cobertura previdenciária com garantia de aposentadoria, auxílio-doença, salário-maternidade,



pensão por morte, auxílio-reclusão etc. A empresa cadastrada também fica mais competitiva, pois poderá participar de concorrências e emitir notas fiscais, o que garantirá maiores possibilidades de lucro. Eram direitos que ainda não estavam totalmente compreendidos pelas integrantes e que foram discutidos durante a oficina do dia, esclarecendo as vantagens e as desvantagens da Lei do Empreendedor Individual.

A visita do vereador à comunidade foi um momento muito importante para o grupo. A palestra dele fez crer que ele também acredita em uma cidadania que se efetiva na busca de um consenso, de uma ajuda mútua e de um diálogo que faça brotar soluções, ideias e pensamentos críticos. O grupo soube exigir do vereador antigas promessas da Prefeitura para a comunidade e conseguiu dele o compromisso de acompanhar o processo de posse dos terrenos em que moram. Sabe-se que essa é uma questão antiga e que atualmente anda esquecida, mas o momento das oficinas levou o grupo a renovar forças e chamar a atenção do poder público para suas questões. Quem sabe dessa vez com algum retorno! Elas reclamaram a falta de saneamento, a necessidade de uma creche e o problema das drogas. O vereador contrargumentou: “Nós temos uma creche sendo construída aqui no bairro, só não é dentro da comunidade”. Justificou que o esgoto é obrigação do Estado e quem faz é a Companhia de Água e Esgoto do Ceará (Cagece). Já sobre a drenagem, ele afirmou: “Ah... Isso é mesmo a Prefeitura”. E Jane retrucou: “Quando chove, a comunidade fica fedendo”. O fato é que dona Rocilda cobrou um maior empenho do político presente e afirmou: “Olha, doutor, agora eu vou ficar no seu pé!” Por sua vez, o vereador também explicou as funções e as limitações de seu cargo. Afirmou que é função do vereador fiscalizar o prefeito e averiguar se o dinheiro público está sendo bem empregado. Mas se queixou da falta de reconhecimento da população em algumas questões e também perguntou: “Quem de vocês se lembra em quem votou na última eleição?” Apenas uma ou duas pessoas levantaram as mãos. O vereador considerou que o eleitor é muitas vezes culpado por votar sem o conhecimento do candidato e votar buscando apenas algum benefício momentâneo. E o fato de não saber em quem se vota termina por criar um desinteresse em acompanhar as ações das pessoas as quais se elege. Segundo ele, dentro da Câmara se travam algumas disputas e nem todos votam a favor de medidas que favorecem a população.

As visitas de convidados aconteciam geralmente nas sextas-feiras. Além do vereador Guilherme, compareceu também a promotora de justiça e ex-diretora do Departamento Estadual de Polícia do Consumidor (DECON), Ângela Chaves, que dialogou sobre os direitos do consumidor. Tais reflexões foram momentos de proveitosas trocas de conhecimento. A conversa transcorreu de maneira muito natural e empolgante. Todas as participantes, a pedido da convidada, apresentaram-se e mencionaram a sua ocupação, o seu meio de vida. Essa forma de iniciar a conversa com a fala das participantes já foi dando à conversa o tom natural de uma troca de experiências. E os questionamentos em relação aos direitos e deveres do consumidor começaram a surgir. Para responder às perguntas, a convidada fez questão de embasar suas respostas no Código de Defesa do Consumidor, que passou a valer no ano de 1990. Especificou quais seriam os órgãos governamentais que tratam da Defesa do Consumidor (Decon) e Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon). Com o código em mãos, a promotora ia explicando as perguntas das participantes. Também questionou várias vezes o grupo, em relação aos seus procedimentos no tratamento dispensado aos seus próprios clientes. Jane teve uma participação muito ativa nessa oficina. Relatou uma compra feita de um liquidificador em que foi ludibriada, pois, segundo relatou, comprou o aparelho com defeito. “Eu fui lá e troquei, mas o segundo aparelho também deu defeito. Eles me deram um novinho na primeira troca, mas na segunda, disseram que eu teria que esperar o liquidificador ir para o conserto”. Ficou esclarecido quais os direitos das pessoas quando se sentem desrespeitadas como consumidoras e quais as atitudes mais coerentes a serem tomadas. O duplo papel de quem exerce a função de consumidor e em outros momentos é o fornecedor, ao trabalhar vendendo a sua produção ou mesmo a sua força de trabalho. Esse foi um diálogo bem frutífero. A promotora afirmou: “Ninguém pode ter direitos se não cumprir deveres”. Viu-se nesse momento a importância da pessoa em colocar-se no lugar do outro e de saber ser ético. E como algumas das participantes são fornecedoras de alimentos, discutiu-se sobre a importância de ter atenção quando se presta um serviço. Falou-se do cuidado e da higiene que se deve ter, principalmente quem trabalha com refeições. Jane ressaltou de imediato o zelo que possui no preparo da salada de frutas que produz. “Eu corto as frutas bem pequenininhas e não coloco banana. É que a banana fica preta logo. Também não coloco muito suco para a salada não ficar aguada. Tenho muito cuidado com as frutas, escolho bastante cada uma delas e gosto de deixar a salada bem bonita, bem colorida. O importante é a pessoa comer com os olhos”.

Questionou-se ainda a venda ilegal de drogas e bebidas a menores de idade por parte de alguns ambulantes. Dona Lúcia comentou: “É... A culpa foi mesmo dos ambulantes que venderam bebida para os de menor. Só que aí a prefeita aproveitou a onda para acabar com a gente. Agora tá todo mundo pagando!” Esse tema está sendo atualmente muito explorado pela mídia, pois foram flagrados e filmados, nas imediações do Centro Cultural Dragão do Mar, no mês de outubro de 2009, alguns vendedores nessa atitude. E esse fato é a maior justificativa das autoridades para proibir o trabalho desses profissionais. Sabe-se que, em torno dessa questão dos ambulantes, giram vários interesses antagônicos: o descontentamento de empresários com a diminuição das vendas e do lucro de bares e restaurantes da orla marítima, o descontrole sanitário sobre os alimentos, um maior acúmulo de lixo pelas ruas e também a inexistência de contribuição fiscal de trabalhadores informais<sup>51</sup>.

Um outro aspecto muito relevante que foi abordado nessa oficina, por ocasião da visita da promotora, referiu-se a um esclarecimento sobre a função da promotoria pública. Esse tema era de total desconhecimento do grupo. A demora nos atendimentos dos serviços públicos também foi questionada pelas participantes. Chegaram a afirmar que já desistiram de seus direitos em algumas situações porque não querem perder tempo. A promotora retrucou: “É... Na verdade, tudo leva algum tempo. Eu mesma já trabalhei no Departamento do Consumidor (Decon) e sei que as coisas não são muito rápidas, mas se a pessoa tiver um pouco de paciência, ela consegue resolver o problema e ter garantido o seu direito”.

No quesito produção de culinária, foram convidadas a senhora Maria José Dias e a senhora Ilca Marques. A primeira executou na cozinha e à vista de todas o tradicional pão de queijo da culinária brasileira. Maria José é uma senhora dona de casa, neta de avô português e de avó de sangue indígena. Seu amor pela culinária vem desde os 17 anos, época em que morava no Norte do Brasil, numa zona de florestas, e lá conheceu o engenheiro de obras Ildeu, que nasceu no Estado de Minas Gerais, localizado no Sudeste brasileiro. Eles casaram-se e, devido ao trabalho do esposo, passaram a percorrer as diversas regiões do país. Como o marido é um grande apreciador da boa mesa, ela resolveu aprimorar-se na arte da culinária. Conhece diversos pratos típicos brasileiros, mas a sua especialidade é mesmo a comida mineira. Maria

---

<sup>51</sup> O trabalho informal é um setor que está a crescer no Brasil. São pessoas que não possuem uma profissão definida, e muitos sobrevivem como vendedores ambulantes ou camelôs (vendedores que montam barracas nas ruas).

José fez questão de dividir com o grupo do Poço da Draga um pouco da sua experiência e mostrou a técnica da receita do pão de queijo de Minas, além de um bolo de milho típico do Ceará, mas com novos ingredientes. Para enriquecer os diálogos e aguçar paladares, esse momento foi complementado com um livro de culinária brasileira, trazido pela convidada, que mostrava diversas regiões do país e suas peculiaridades gastronômicas. Todas as integrantes manusearam o livro e deliciaram-se com as belas fotos das riquezas culinárias e naturais do Brasil. Essa atitude muito enriqueceu o dia. Entre as participantes, Ilzanira, como já se sabe, também nasceu na região Norte do país. Ambas, Ilza e Maria José, dialogaram sobre as saudades da região Norte e compartilharam algumas informações com as colegas sobre os sabores exóticos da Floresta Amazônica: o cupuaçu<sup>52</sup>, a maniçoba<sup>53</sup>, o açaí<sup>54</sup> e a delícia que é o pato no tucupi. Maria José explicou para o grupo: “Tucupi é uma planta que, quando você morde, ela treme a língua”. Além de tudo, o entrosamento da convidada com as senhoras foi imediato e todas ficaram impressionadas com a sua agilidade, a experiência do saber fazer e a simpatia. Ao final da oficina, estavam feitas duas assadeiras de pães de queijo e um bolo de milho com uma receita bem inovadora. Josineide, a filha de dona Yolanda, calculou os custos do pão de queijo e o grupo viu a possibilidade de venda do produto. Percebeu-se que se trata de um produto de fácil produção e com boa margem de lucro.

A senhora Ilca Marques foi uma outra convidada para uma oficina muito interessante. O convite a essa senhora partiu da pesquisadora, devido ao comentário da aprendente Adnair, numa ocasião em que se falava em cursos profissionalizantes: “Eu já tentei me matricular nos cursos de confeitaria do Senac, mas ô cursos caros! Bem que a Prefeitura devia fazer uns cursos desses aqui na comunidade.” Essa fala de Adnair mostrou uma escolha referente à necessidade de um tipo de formação necessário à melhoria de seu “currículo profissional”. Em Estêvão (2001), é dito que as complexidades das exigências de trabalho levaram às formações a direcionarem, muitas vezes, disciplinas e conteúdos a interesses determinados ou a beneficiar

---

52 Cupuaçu: árvore cujo fruto tem polpa aromática, doce, comestível e é usada em compotas e refrescos. (Ferreira, 1999, p.594)

53 Maniçoba: Alimento feito de grelos de mandioca misturados com carne ou peixe, e só temperado com sal e pimenta. (Ferreira, 1999, p.1272)

54 Açaí: Fruta típica da região amazônica.

grupos específicos. No caso das OAC, buscou-se a necessidade das participantes. Esse foi um critério para a escolha dos convidados que se fizeram presentes.

A demonstração de dona Ilca de todos os passos para confeitar um bolo com um efeito sofisticado foi um momento de satisfação e aprendizagem. O grupo interagiu com a confeitadeira em todos os momentos, desde a preparação dos confeitos até a confecção do bolo. Algumas das participantes, como Adnair, já trabalham produzindo e vendendo bolo e puderam aumentar seus conhecimentos e sua prática com a técnica apresentada nessa oficina. A convidada mostrou a produção de três tipos de confeitos caseiros, que servem conjuntamente para produzir bolos destinados a casamentos, batizados, aniversários etc. Trata-se de uma técnica de confeito considerada a mais saborosa, apropriada e elegante. Os três confeitos, glacê base, glacê real e glacê mármore, produzidos basicamente com claras de ovos e açúcar, devem ser confeccionados conjuntamente e dão um efeito encantador e saboroso ao bolo. As oficinas práticas de culinária foram momentos muito produtivos e possibilitarão aos participantes maiores ganhos financeiros.

Na oficina do bolo confeitado, Adnair estava notoriamente sentindo-se muito “em casa”. Percebia-se o interesse aguçado da participante pela atividade e ela ainda aproveitou a oportunidade para gracejar com as colegas e dizer: “estão vendo agora como dá trabalho confeitar bolo”. Jane concordou com a provocação da amiga: “é mesmo. Bem que quando a Adnair falava os preços dos bolos dela, a gente achava caro. Agora a gente sabe o trabalho que dá!” E nesse dia a colega Adnair soube o seu valor como produtora de culinária e como produtora de cultura! Ver a página 59, em que Freire categoriza a cultura como o resultado do trabalho. Pelos debates, ela também já sabe que o seu trabalho artístico é uma fonte de conhecimentos. E um trabalho cultural! Ela faz cultura! E ela é uma mulher e profissional que tem um trabalho digno. Como se reconhece cidadã, sabe que agora pode almejar direitos e melhores condições de vida. Sua nova condição a capacita para buscar para si e para sua comunidade saneamento básico, lazer, creches etc.

Precisa ser dito que as portas da casa de dona Yolanda estavam continuamente abertas para quem quisesse participar das reuniões. Sempre aparecia um rosto novo para observar o que estava acontecendo, exatamente no quintal de dona Yolanda, sem nenhum limite de idade. Podia ser um rostinho de criança, como os netos em comum de dona Yolanda e dona Zenir,

alguma amiga das participantes ou mesmo a octogenária mãe de dona Yolanda. Todos ficavam atentos e mantinham uma atitude de respeito. Desses, geralmente, não se obtinha muita participação nos diálogos, talvez por timidez ou por não se sentirem pertencentes ao grupo, diferentemente da postura das filhas de Jane e Socorro. Como já foi dito, elas sempre levavam as filhas Maria Clara, Jeniffer e Jaciara para os encontros e as meninas, além de participar nas atividades, auxiliavam a pesquisadora como secretárias. Adoravam o ofício! Dona Conceição, talvez por timidez, chegou a levar o neto somente para o dia do confeito do bolo.

O que vale aqui ressaltar é que deu-se também, com essas pessoas, um processo educativo. E o conceito de Educação Permanente realizou-se, na medida em que integrou diversas faixas etárias. Uniu-se também, com essa proposta, a educação formal e a informal.

Além da comunidade, cidadãos de Fortaleza como o vereador Guilherme se interessaram em conhecer o trabalho e visitaram as oficinas. Todos contribuíram com suas experiências de vida e profissionais. No dia 28 de setembro a senhorita Verena Campelo, terapeuta ocupacional, visitou o grupo e dividiu com todas o seu amor pela arte culinária, atividade que pratica como hobby. Além disso, trocou diversas receitas e colaborou com as senhoras nos movimentos de escrita das letras.

A doutora em educação Mônica Mota Tassigny, a professora de língua francesa e portuguesa Maria Carmen Cavalcante também presenciaram as oficinas e puderam trocar conhecimentos com o grupo a respeito de suas experiências profissionais. Doutora Mônica foi visitar as oficinas como observadora, pois sua área de pesquisa refere-se ao tema em questão. A mestra Maria Carmen esteve presente em praticamente todas as oficinas. Seus conhecimentos foram fundamentais para retirar algumas dúvidas, quando apareciam. Como secretária, ajudou a elaborar alguns exercícios das oficinas e participou na preparação de algumas dinâmicas. Sua interação com as participantes também se deu no sentido de trocar receitas culinárias e produções artesanais. Dona Maria Carmen e dona Marlene são ambas amantes da arte do crochê e o assunto entre as duas era sempre muito voltado a esse tema. Pôde-se valorizar esse trabalho artesanal quando dona Marlene expôs a todo o grupo os panos de prato que ela produz. Algumas das integrantes compraram umas unidades para presentear familiares.

Não se pode esquecer de mencionar que algumas oficinas foram filmadas e que os cinegrafistas eram dois jovens moradores da comunidade, Eudes e Teco. O segundo é neto do

primeiro pescador da comunidade. Em alguns momentos, o sentimento falou mais forte do que o compromisso profissional e os jovens abandonaram as câmeras para participar dos debates. Foi interessante observar a preocupação dos rapazes com os problemas da comunidade, embora eles aleguem que poucos de sua geração são os que se interessam por essa realidade. Veja-se, a este propósito, este diálogo:

Pesquisadora: E a geração mais nova participa dessas questões?

Teco: Nada. Só eu e um amigo meu. A gente, às vezes, se senta para conversar.

E dona Zenir desabafa: Aqui era preciso um trabalho contra as drogas. As vezes os próprios pais são usuários.

Dona Yolanda: Lazer para jovens e adultos. Em vez de estar brincando no meio da rua, está ocupado fazendo alguma coisa. É a prevenção.

Dona Zenir: Esse era o projeto da Irmã Renilda, mas ela não encontrou espaço.

Dona Yolanda: Pois é. O projeto tem que ser na comunidade. Se a gente conseguisse comprar uma casa... Se alguma ONG se interessasse... Se a gente fizesse um galpão...

Dona Zenir: Eu sou contra. A gente vai comprar, se já tem o posto? Tem que lutar pelo que já tem.

Dona Yolanda: Mas ninguém tem mais o posto. Ele não é mais nosso! Esse posto foi passando de associação em associação e terminou nas mãos da Prefeitura.

Dona Zenir: É por isso que o padre Clairton reclamou com o padre Neto. Esse prédio já era da catedral pelo tempo que tava nas mãos da diocese, mas o padre Neto entregou para a Prefeitura.

Teco: Aqui já teve a piscininha<sup>55</sup>, que era um canto histórico, mas acabou. Teve o aterramento da pedra preta.

---

55 A piscininha, segundo dona Yolanda, era uma espécie de barragem natural formada por pedras. Localizava-se em frente ao Estoril e funcionava como lazer para as crianças da Praia de Iracema. Nos dias em que a maré subia, a água enchia a piscina. Depois que a maré baixava, o local estava apropriado para o banho.

Dona Marlene: Eu fui uma das que participaram da reunião lá no Estoril<sup>56</sup> para que não tivesse o aterramento dessa pedra preta. Os surfistas também participaram, mas não deu em nada.

Teco: Daqui a pouco vão acabar com a nossa praia. Tem outras comunidades que se juntam e as coisas andam, tem grupos de moradores que se juntam. Em Paracuru tem grupo de 47 mulheres, grupos de costureiras, aqui é difícil mobilizar.

Dona Marlene: Aqui também já teve um projeto duma lavanderia, mas não deu em nada. A Prefeitura não tá interessada em nada, não.

Esse tom de pessimismo deu um pouco de desânimo aos presentes e a facilitadora interveio, aproveitando-se da flexibilidade que é permitida ao pesquisador no viés participante.

Pesquisadora: E vocês estão interessados? Não seria a hora de alguém se mexer para isso? E quem seria esse alguém?

Fez-se, nesse momento, com essa pergunta, uma provocação ao grupo. Foi uma forma de realizar, através da educação e na descoberta da alegria de cozinhar e de trabalhar, a necessidade também de agir.

Percebeu-se, no entanto, uma concordância entre a opinião desses jovens e das senhoras do grupo no que diz respeito à união da comunidade. Todos sempre alegaram o mesmo motivo: a falta de união do grupo, e, por conseguinte, a impossibilidade de se resolver os problemas. A esse propósito, dona Yolanda intervém: “O problema é que aqui na comunidade se faz tudo separado. Por exemplo: quando tem uma festa das mães, faz todo mundo separado. Ninguém se junta para fazer uma festa só. Não tem união!”

O diálogo, existente em toda proposta crítica, permeou as OAC de um espírito de mudança e construção de uma nova realidade. Essa possibilidade de crescimento trouxe a

---

56 Estoril: Restaurante abandonado em restauração pela Prefeitura. Em Bezerra (2009), descreve-se as diversas funções que essa casa apresentou, desde a fase de *glamour* à decadência do bairro Praia de Iracema. O edifício é contemporâneo da oficialização dessa área da cidade como bairro Praia de Iracema. Construído em 1925 como uma residência de veraneio de uma família abastada, atravessou a história do bairro em constante mutação. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi arrendado às tropas americanas e transformado em cassino pelos oficiais, sob a denominação de U. S. O. (United States Organization).



certeza e a necessidade de compactuar com o conceito de racionalidade em Habermas que, na visão de Freitag (1990), consiste num procedimento argumentativo de consenso construído de dois ou mais sujeitos.

Aqui deduz-se que a obrigatoriedade de uma Educação Permanente não reside num aprimorar-se continuamente a favor das adaptações tecnocratas, como suspeita Gadotti (1984). Nas OAC desenvolveu-se a Educação Permanente, e foi esse o sentido, seguido de uma educação que seja transformadora e crítica.

Vale a pena ressaltar que, paralelamente, outras atividades também contribuíram para o dinamismo das oficinas, e em todas elas as integrantes participaram com afinco. A descontração fez parte dos encontros e o entrosamento do grupo era sempre maior a cada oficina.

Existiu em todo o percurso dessa caminhada uma preocupação constante de encontrar tarefas criativas e estimulantes, além das palavras-chave, para estimular os debates e favorecer o processo da leitura e da escrita. Dinâmicas de grupo, atividades de recortes e colagem, palavras cruzadas, jogos interativos e textos curiosos foram planejados e elaborados pela pesquisadora (ver anexo). Todos esses procedimentos estavam sempre relacionados às palavras da culinária e aos diálogos ocorridos nas oficinas.

#### **4.7 - Considerações finais**

A presente investigação insere-se num contexto de colaboração para eliminar o analfabetismo brasileiro e contribui para um reconhecimento mais amplo das possibilidades de erradicação desse mal. Com os resultados encontrados, confirmou-se que a culinária apresenta-se como um instrumento facilitador da alfabetização de adultos e promovedor do ser humano.

O estudo realizado utilizou a pesquisa participativa atrelada à educação de adultos e comprovou a possibilidade de unir a cozinha brasileira à alfabetização crítica como uma metodologia de ensino, despertando o interesse pela identidade cultural brasileira. Essa atitude de abertura diante dos saberes acadêmicos e não acadêmicos enfatizou o caráter prático do

intelectual que se propõe a “ler uma realidade” e encontrar a melhor forma de colaborar para uma educação transformadora. Trata-se aqui de uma nova forma de aproximar as classes sociais brasileiras, ainda distanciadas entre si, através de um movimento de ação cultural. Nesse estudo, constatou-se que a disparidade econômica e social entre moradores da mesma cidade é um fato alarmante. Essas desigualdades suplantam, em vários momentos, um convívio agradável entre os fortalezenses.

Diante de tais fatos e da experiência realizada, comprovou-se o potencial do diálogo e da cultura como meios ao resgate das relações interpessoais e da convivência. As participantes das Oficinas de Alfabetização e Culinária puderam, além de suas queixas em relação ao descaso das autoridades com a comunidade, demonstrar a dignidade inerente ao ser humano, independente da situação econômica e social.

Nesse ensejo, a proposta valorizou cada pessoa inscrita e pôde contribuir com uma nova opção na busca de erradicar o analfabetismo e as injustiças sociais brasileiras.

Trilhhou-se um caminho, entre muitos possíveis, para que essa realidade aconteça, através da junção dos pilares: trabalho, educação e cidadania.

Diante das exigências cada vez mais apuradas do mundo do trabalho e do ofício gastronômico, nessa proposta foram aprimoradas técnicas de preparo e elaboração de receitas. O resultado foi uma participação efetiva e atuante das educandas. Elas reinterpretaram e fizeram intervenções numa arte em contínua transformação, como é o caso da culinária. Culminou o projeto com a execução de um receituário (em anexo), no qual é demonstrado o aprendizado ocorrido.

A alfabetização crítica, em seu compromisso ético de acontecer “com os alfabetizandos” e não “para os alfabetizandos”, efetivou-se dentro do esperado. Buscou-se no reconhecimento da culinária uma característica cultural concreta, comum às participantes, e o elo central da proposta, um ponto de partida para fazer emergir, em cada uma delas, suas possibilidades cognitivas e reforçar seu papel de agentes de transformação social. Esse aspecto foi observado e percebeu-se que a metodologia empregada propiciou o alcance desse objetivo. Da mesma forma, a valorização pessoal e o autorreconhecimento de intelectualidade entre as participantes foram temas que puderam ser debatidos e refletidos para uma possível e propulsora mudança. Tratou-se desse assunto assim como o tematizou Gramsci: “Todos os homens são intelectuais

poder-se-ia dizer por isso; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1978,p.346).

Já a proposta de Paulo Freire, de cunho bastante politizado, ao que se constatou, é pouco voltada a esclarecimentos de ordem prática, no que diz respeito a métodos de ensino. O autor não se deteve a descrever como os facilitadores deveriam proceder mediante as dificuldades, como o reconhecimento de letras, de sons, ou mesmo dos erros de grafia. Esse ponto foi deixado em aberto. Tal fato não desqualificou o seu trabalho, muito pelo contrário, deu margem a inovações, mas também não eliminou a possibilidade de surgir, em meio aos diálogos, situações inesperadas e aprendentes com necessidades específicas. No caso das OAC, participaram senhoras que, para efetivar o seu processo de aprendizagem, foi necessário recorrer a encaminhamentos médicos oftalmológicos e neurológicos.

A presente pesquisa foi programada para um período de três meses, baseando-se, como já foi dito, na experiência freiriana dos círculos de cultura, e realizou-se em um grupo com níveis diferenciados de conhecimento da língua portuguesa. Acredita-se que o fato de possuir pessoas em momentos diferenciados de aprendizagem muito contribuiu para o enriquecimento do grupo e da proposta, já que saber trabalhar em grupo é uma atitude cidadã e essa habilidade foi amplamente vivenciada. Atestou-se, entretanto, que seria necessário um período maior de tempo para o processo de leitura e escrita se concretizar com mais afinco entre as participantes que se iniciaram na proposta, sem nenhum ou pouco conhecimento nesse sentido. O trimestre planejado não foi suficientemente satisfatório. Relata-se que até para se poder proceder a um fechamento adequado da proposta foram utilizados alguns dias a mais, prolongando as reuniões até o dia 18 de dezembro.

Em relação a um desejo de construção de uma vida melhor, relatado e discutido entre as mulheres das oficinas, esse foi, por si só, desde que tornou-se expresso, um exercício de cidadania. Espera-se que esse sentimento, quando transformado em atitudes, possa levar a grandes transformações para a comunidade. Dessa forma, acredita-se que, endossado pela teoria de Freire, o projeto das OAC possibilitou a emancipação do trabalhador. Sugere-se aqui a continuidade do processo de alfabetização na comunidade Poço da Draga. A mobilização desse grupo de mulheres para um movimento de pós- alfabetização efetivaria a criação de lideranças

dentro da comunidade capazes de lutar pelas conquistas de suas necessidades, muitas delas citadas ao longo deste trabalho.

A discussão da problemática relativa a questões de gênero, aos direitos femininos, ao direito de família e à dependência química na família poderiam ser mais evidenciados; deu-se pouco espaço a esses temas específicos. Por falta de tempo, essas questões não foram mais exploradas, mas também tratou-se de um cuidado e uma preocupação de não melindrar as pessoas em assuntos pessoais. O desvio para esses caminhos poderia fazer perder o foco dos objetivos propostos e entrar em campos subjetivos, que demandariam uma discussão de que não foi possível tratar dentro dos limites desta dissertação – nem é o objetivo dessa proposta.

Diante da exposição de pontos positivos e de lacunas que porventura existam, futuros trabalhos nessa área poderão vir a acontecer. Espera-se que a educação de adultos no Brasil, responsável por grandes transformações políticas, não se esqueça do poder que possui. Diante das novas configurações do século XXI, a educação poderá atuar de forma libertadora e levar milhares de brasileiros a enxergar o seu lugar na sociedade e no mundo, não mais como excluídos, mas especificamente como agentes transformadores de uma realidade, através da sua própria vida e do trabalho; sonho esse que, embora boicotado em décadas anteriores, já foi parcialmente concretizado por educadores como Paulo Freire. Na era atual, que se preserve o espírito transformador e se encontrem novas formas de lidar com o novo. Os problemas da pós-modernidade já não são os mesmos e as soluções também têm de ser inovadoras; porém, a educação nos parece ser ainda a melhor delas. Acredita-se e pode-se comprovar que a educação e o trabalho, quando criticamente articulados, subvertem a tendência tecnocrática que vem caracterizando a aprendizagem, e como dizia Freire (1996, p.112): “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.



## **REFERÊNCIAS**



## REFERÊNCIAS

- Bannell, Ralph Ings (2006). *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Barroso, Gustavo (1962). *À Margem da História do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará.
- Bezerra, Roselane (2009). *O Bairro Praia de Iracema entre o “Adeus” e a “Boemia”: usos e abusos num espaço urbano*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosisio, Arthur (coord.); Raul Lody; Humberto Medeiros et al.(2001). *Culinária Nordestina: Encontro de Mar e Sertão*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional.
- Bossa, Nadia Aparecida (1994). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: [s.e],.
- Boulos Júnior; Alfredo (2004). *História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1981). *O Que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2002). *A Educação como Cultura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Campolim, Silvia e LIMA, Luís Tenório (1998). *Enquanto As Mulheres mandam, Os Homens fazem o que têm vontade*. São Paulo: Globo.
- Canário Rui. (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora
- Canclini, Nestor Garcia (2001). *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Capelo, Peregrina (2009, 14 de Abril). Fortaleza: Sentidos da Cidade, os Gostos e o Comportamento do Fortalezense em Volta da Mesa. Jornal *O POVO*, pp 10 e 11.
- Carvalho, José Murilo de (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



- Cascudo, Luís da Câmara (1967). *História da Alimentação no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Cascudo, Luís da Câmara (1983). *Rede de Dormir: uma pesquisa etnográfica*. Rio de Janeiro: Edições Achiamé
- Cavacanti, Vanuza e Becker, Antonio (2004). *Constituições Brasileiras de 1824 a 1988*. Vol II. Rio de Janeiro: Letra Legal.
- Christus, Colégio (s/d). *Conhecendo o Ceará. 3ª série do ensino fundamental*. Fortaleza: Editora Gráfica LCR.
- Colares, Elzenir (1997). O Caju no Folclore Cearense. In: de Carvalho, Anya Ribeiro & Teles, João Agostinho. (Orgs). *Caju, Negócio e Prazer*. Fortaleza: Secretaria de Turismo do Estado do Ceará, pp. 123-133
- Comissão Cearense de EJA (2008). *Relatório Síntese Preparatório para X ENEJA Fórum de EJA – Ceará*. In: [http:// WWW. Forumeja.org.br](http://WWW.Forumeja.org.br). Recuperado em 2010, Março 15.
- Damatta, Roberto (1997). *O que Faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- Dias, José Ribeiro (1982). *A Educação de Adultos. Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos V (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e desafios*. Lisboa: Edições Asa.
- Estêvão, Carlos V (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: Edições ASA.
- Farias, Airton de (1997). *História do Ceará: dos índios à geração cambéba*. Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Fávero, Osmar (org) (1983). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal
- Feitosa, Luiz Tadeu (1998). *Poço da Draga: A favela e a biblioteca*. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto.
- Feitosa, Sônia Couto (2008). *Educação de Adultos. Método Paulo Freire: A reinvenção de um legado*. Brasília: Liber Livro Editora.

- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Field, Jonh (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp.3-6, extratos (1ª ed. 2000).
- Flandrim, Jean-Luis e Montanari, Massimo (orgs). (1998). *História da Alimentação*. Texeira. São Paulo: Estação Liberdade.
- Fontinha, Rodrigo. [s.d.] *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Freire, Paulo (1977). *Cartas à Guiné –Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1988). *O Canto dos Pássaros*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Freire, Paulo (1990). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1990). *Aprendendo com a Própria História*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez editora.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

- Freire, Paulo (2002). *Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). *O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, Paulo (2006). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freitas Neto, José Alves de e Tasinafo, Célio Ricardo (2006). *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Harbra.
- Freyre, Gilberto (1996). *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record.
- Frigotto, Gaudêncio (1994). Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, Pablo A. A. & Da Silva, Tomaz Tadeu (Orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, pp. 110- 126.
- Gadotti, Moacir (1984). *A Educação contra a Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (1986). *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez editora.
- Gadotti, Moacir (1995). *Pedagogia da Praxis*. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, Moacir (1995). *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática.
- Garcia, Pedro e outros. (1994). *O Pêndulo das Ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Gentil, Sandra Getty (1995). *Nova cozinha nordestina: a comida regional com um toque de classe*. Gilmar de Carvalho (org). São Paulo: Maltese.
- Giddens, Anthony (1995). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta.
- Giddens, Anthony (1999). *O Mundo na Era da Globalização*. Queluz: Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (2002). *A Terceira Via e seus Críticos*. Rio de Janeiro: Record.
- Goody Jack (1998). *Cozinha, Culinária e Classes*. Oeiras: Celta Editor
- Gramsci, Antônio (1984). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

- Gramsci, Antônio (1984). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Gramsci, Antônio (1988). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Habermas, Jürgen. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hall, Stuart (2001). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Leal, Maria Leonor de Macedo Soares (1998). *A História da Gastronomia*. Rio de Janeiro: Senac Nacional.
- Lima, Licínio C (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do generalismo e da educação. *Inovação*, vol. 9, nº 3, pp.283-297.
- Lima, Licínio C (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez editora.
- Lody, Raul; Medeiros, Humberto; Bosisio, Arthur (Coord.) (2001). *Culinária Nordestina: encontro de mar e sertão*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional.
- Lopes, Helena Teodoro; Siqueira, José Jorge; Nascimento, Maria Beatriz. (1987) *Negro e Cultura no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/ UNESCO.
- Malaguti, Manoel L, Carcanholo, Reinaldo A e Carcanholo, MarceloD. (orgs) (1998) *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez editora.
- Manacorda, Mário A. (1989). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez editora.
- Manacorda, Mário A. (1990). *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Manacorda, Mário A. (1991). *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez editora.
- McLaren Peter & Farahmandpur Ramin (2002). *Pedagogia Revolucionária na Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A.

- McLaren Peter; Leonard Peter e Gadotti (1998). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Artmed: Porto Alegre.
- Modesto, Maria de Lourdes (1992). *Cozinha Tradicional Portuguesa*. Lisboa/São Paulo: Editorial verbo.
- Moura, Diógenes (2000). Pondo a mesa no terreiro de Gantois: a comida dos orixás. *Revista Sabor*, 7 setembro, pp.44-51.
- Oliveira, Edna B, e OLIVEIRA, Alberto N. (1986). *Paulo Freire e a Educação Libertadora*. Fortaleza: Editel.
- Parente, José Ismar Girão (1997). Aspectos agronômicos da cultura do caju. In: Carvalho, Anya Ribeiro & Teles, João Agostinho (orgs). *Caju, Negócio e Prazer*. Fortaleza: Secretaria de Turismo do Estado do Ceará, pp.21-46.
- Pinto, Geraldo Augusto (2007). *A Organização do Trabalho no Século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Quivy Raymond e Campenhoudt Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, Delfina e Capelo, Peregrina (2003). *Sabores e Saberes do Ceará: arte culinária*. Fortaleza: DM Rocha.
- Rocha, Ruth (1996). *Minidicionário Enciclopédico Escolar*. São Paulo: Scipione.
- Santos, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2001). *Transnacionalização da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, Boaventura Sousa (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política [Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Volume IV]*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saviani, Dermeval (1986). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez editora.
- Saviani, Dermeval (1992). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez editora.
- Saviani, Dermeval (1996). *Para uma História da Educação Latino-Americana*. Campinas: Autores associados.
- Simões, A. (1990). A Investigação – Ação. Natureza e validade". In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp.39-51.
- Torres, Carlos Alberto; Gutiérrez, Francisco; Romão, José Eustáquio; Gadotti, Moacir; Garcia, Walter Esteves (2008). *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Editora e Instituto Paulo Freire.
- Viana, Sodrê (1952). Vatapá do caderno de Xangô. In: Sangrinadi, Helena B (org). *A Alegria de Cozinhar*. São Paulo: Martins, p.159.



## **ANEXOS**





## **ANEXO 1 – PREPARAÇÃO DAS OFICINAS**

De acordo com FREIRE (1979, p. 73), os passos desse processo consistem em:

1ª fase: levantamento do "universo vocabular"

Segundo Paulo Freire (1979), esse levantamento trata-se de uma investigação inicial, feita pela equipe de educadores, na área onde aconteceriam os círculos de cultura. Essa descoberta é feita por uma pesquisa ou entrevista para detectar, anteriormente aos círculos de cultura, as expressões usuais do povo de uma área onde aconteceriam os círculos. “Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte”.

Quando a coleta acontecia no próprio círculo de cultura, estaria sendo utilizada a técnica do diálogo. E, para Freire (1979), esse é um instrumento eficiente para a ação do educador de adultos.

2ª fase: seleção de palavras geradoras

Seria a escolha das palavras-chave do universo vocabular, as palavras mais adequadas a serem utilizadas no processo de alfabetização, que, segundo Freire (1979, p.74), deve-se levar em conta os seguintes aspectos:

- a) De riqueza fonética;
- b) De dificuldades fonéticas (as palavras selecionadas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vai gradativamente de dificuldades menores para dificuldades maiores);

- c) Do aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade, social, cultural, e política.

### 3ª fase: criação de situações sociológicas

Denominam-se também de situações-problema. São situações que possam levar os participantes a questionar sua realidade, a debater soluções e ideias. Na visão de Freire (1979), o questionamento, o debate e o conflito de ideias levariam ao desejo de alfabetizar-se. As situações-problema deveriam ser visualizadas pelo grupo.

‘Selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades. Estas situações funcionam como elementos desafiadores dos grupos e constituem, no seu conjunto, uma “programação compacta”, são situações-problemas codificadas, unidades “gestálticas” de aprendizagem, que guardam em si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador.

O debate em torno delas irá levando os grupos como se fez para chegar ao conceito antropológico de cultura – a se conscientizarem para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem. Constituem situações locais que abrem perspectivas para a análise dos problemas regionais e nacionais. Uma palavra geradora tanto pode englobar toda uma situação como se referir simplesmente a um dos sujeitos da situação. (FREIRE, 1979, p.75)

Após a mostra das imagens e dos debates sobre as situações-problema, introduz-se a visualização da palavra geradora relacionada àquela situação-problema. Ai é estabelecido o vínculo do sentido da palavra com o objeto ou ação referente, apresentada no debate acontecido.

### 4ª fase: elaboração de fichas

Servem como subsídios e material didático para os educadores. “Uma vez preparado todo o material para o círculo de cultura, elaboram-se as fichas auxiliares para o trabalho dos

coordenadores de debates. Estas fichas devem constituir simples sugestões para os educadores, nunca uma prescrição rígida para ser obedecida”. (FREIRE, 1979, p.76)

#### 5ª fase: ampliação

Essa fase compõe-se da problematização e da decodificação de palavras. Com o auxílio das fichas, faz-se a separação das sílabas das palavras geradoras e a decomposição de suas famílias fonêmicas.

Somente quando o grupo termina a análise, dentro de um prazo razoável, o educador se volta à visualização da palavra geradora. Trata-se, pois, de visualização e não de memorização puramente mecânica.

Uma vez visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere (representando a situação), passa o educando a outra projeção, a outra cartela ou a outro fotograma - no caso de diapositivo - no qual aparece escrita a palavra, sem o objeto que ela representa.

Logo surge a palavra separada em suas sílabas, que o analfabeto geralmente chama “pedaços”. Reconhecidos os “pedaços” na etapa da análise, passa-se à visualização das “famílias fonéticas” que compõe a palavra geradora.

Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser representadas em conjunto. Foram chamadas pela professora Aurenice Cardoso “Ficha da descoberta”. Efetivamente, através dela, fazendo síntese, o homem descobre o mecanismo da formação vocabular de uma língua silábica como a nossa, que se estrutura por combinações fonéticas.

Apropriando-se criticamente e não mecanicamente o que não seria uma apropriação – deste mecanismo, o adulto inicia a formação rápida do seu próprio sistema de sinais gráficos. Começa então, cada vez com maior facilidade e no primeiro dia em que luta para alfabetizar-se, a criar palavras com as combinações fonéticas que lhe oferece a decomposição de uma palavra trissilábica. (FREIRE, 1979, p.76)

Tome-se para exemplo a palavra geradora “favela”. Ela foi utilizada num círculo de cultura acontecido no Brasil, na cidade de Fortaleza, na favela Verdes Mares. Lá, durante a administração da prefeita Maria Luiza, foram implantados círculos de cultura já na década de 1980. Segundo o relato de Oliveira (1986), segue a forma de se utilizar o método de Paulo Freire:

É escolhida a palavra geradora dentro do contexto do grupo, e, esgotando-se o debate sobre os vários problemas e motivos da existência de uma favela ou, quem sabe, apontando-se possíveis soluções para a não existência de uma favela – isso irá depender do andamento do debate. Faz-se a visualização da palavra atrelada à projeção do objeto referente à palavra, que no caso é o próprio contexto do grupo, o que dispensaria opcionalmente a projeção de imagens.

Inicia-se em seguida o desdobramento da palavra geradora em sílabas e a visualização das famílias silábicas:

FA-VE-LA

FA-FE-FI-FO-FU

VE-VA-VI-VO-VU

LA-LE-LI-LO-LU

O grupo passa a repetir o som dos vocábulos:

FA-FE-FI-FO-FU

VA-VE-VI-VO-VU

LA-LE-LI-LO-LU

Distribuem-se as fichas com as sílabas para o grupo e todos passam a criar palavras com a mistura das sílabas:

VALE; LAVA; LUVA; LEVE etc.

Assim se dá o processo de alfabetização do método de Paulo Freire.

Buscando-se inserir no mundo das letras e da cultura pessoas ligadas ao trabalho com a culinária, acredita-se que a pedagogia do oprimido possa se apresentar como uma alternativa de

receita. Pretende-se assim aprofundar e averiguar a eficácia de um método de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, com uma nova roupagem.

Ainda de acordo com a visão de Paulo Freire, na qual o homem, através de um momento de autoconhecimento e percepção da realidade, busca desenvolver-se, conscientizando-se e tornando-se um ser pensante, identifica-se a proposta referida como uma alternativa eficaz e prazerosa de aprendizagem e formação de uma consciência cidadã. Segundo ele:

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade, que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. E mais: desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. (FREIRE, 1987, p. 74).

Dessa forma, a utilização e o estudo da culinária não serão apenas formadores do saber, mas refletirão hábitos e costumes dos participantes.

Adverte-se que se estará construindo um processo de educação e aprendizagem fora dos bancos escolares. Os círculos de cultura acontecerão "na cozinha" sofrendo, a partir de agora, uma permuta de nomenclatura, sendo chamados de Oficinas de Alfabetização e Culinária. Nessa proposta aqui descrita, acontecerá uma adaptação ao método da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, que se adequa favoravelmente à metodologia da investigação participativa. Inserindo esse método no mundo dos operários da culinária, e, conseqüentemente, inserindo os próprios trabalhadores da culinária nessa pedagogia, estar-se-á demonstrando uma visão criativa de uso de uma pedagogia, já comprovada, eficaz e promovedora do ser humano.

O trabalho a ser realizado acontecerá atendendo a grupos formados por pessoas adultas e vinculadas ao trabalho com a culinária. Esses grupos serão conduzidos por dois facilitadores. Ambos exercerão o papel de "problematizadores" das realidades social e cultural, dos trabalhadores da cozinha. Um deles será o pesquisador responsável por essa proposta pedagógica. Almeja-se que outro facilitador possa surgir no grupo. Este deverá ser um integrante

que se destaque por sua capacidade de liderança, envolvimento com os colegas e que já possua mais conhecimentos da língua portuguesa. Ele exercerá o papel de um “trabalhador social”, e espera-se que exerça também um papel de multiplicador, envolvendo-se no trabalho, podendo formar novos grupos de alfabetização através da culinária.

O “trabalhador social” seria um “educador de base”, que, na perspectiva de Paulo Freire (1982), apresenta uma postura diferenciada de um professor tradicional. Esse integrante indispensável não compactua com a “cultura do silêncio” existente e imposta, segundo Paulo Freire (1982), aos trabalhadores desprestigiados pelo sistema capitalista. O “trabalhador social” necessita assumir uma postura dialógica, estimular a discussão e a consciência política entre os participantes dos círculos de cultura, no caso, das oficinas de alfabetização. Necessitando estar diretamente ligado ao grupo de alfabetizandos, não pode o educador de base descomprometer-se com a mudança social pretendida. Rejeita, além da manipulação de ideias e de conteúdos, no processo de alfabetização, a espontaneidade na aprendizagem.

Assim, na proposta de alfabetização e culinária baseada na teoria freiriana, o pesquisador e o “aluno multiplicador” que exercem o papel de “professores” serão chamados de “facilitadores de alfabetização”. Necessitando-se ressaltar aqui o caráter de pesquisa empírica a que se propõe a referida proposta de alfabetização, enfoca-se também que ambos os facilitadores atuam, igualmente, dentro da perspectiva ideológica de um intelectual que está também dentro de um referencial crítico: o intelectual organicamente envolvido com a emancipação do ser humano. O seu papel será proporcionar uma mudança de percepção dos participantes das oficinas de culinária sobre a sua própria realidade.

Os facilitadores acompanharão grupos de aproximadamente dez a quinze pessoas e utilizarão a culinária como recurso de reconhecimento e de valorização profissional. O grupo não necessitará encontrar-se no mesmo nível de igualdade de “analfabetismo”. Poderão uns possuírem mais ou menos conhecimentos da língua do que outros. Anteriormente às oficinas de alfabetização, deverá ser feita uma rápida sondagem em relação ao nível de alfabetização dos participantes. Essa sondagem será feita pela escrita e pela compreensão de uma receita culinária. Nessa sondagem prévia, para a qual se fará necessária uma revisão de conceitos já definidos de alfabetização, o facilitador “pesquisador” deverá munir-se de conhecimentos e técnicas a respeito da culinária brasileira/nordestina e de sua origem e influência diversificada.

Tais conhecimentos produzirão subsídios necessários para a fase das oficinas, nos quais acontecerão os debates e se fará indispensável, inicialmente, a compreensão do tema por parte deste facilitador, a fim de que possam ser provocados os diálogos entre os participantes do grupo.

### **Sobre as acomodações**

No momento das oficinas, que englobarão os debates (diálogos) e a execução de receitas, o grupo irá acomodar-se em uma cozinha. O local precisa ser adequado ao trabalho a ser realizado. Necessita ser de bom tamanho para que todos os participantes sejam ouvidos, observados e possam ter acesso aos materiais, aos ingredientes e tenham condições de participar tanto da execução do prato quanto dos diálogos, envolvendo-se no seu próprio ritmo de aprendizagem.

Na cozinha deverá existir, além dos utensílios normais de um local como esse, uma mesa retangular, bancos ao seu redor e materiais pedagógicos, tais como cartolinas, lápis, papel, lousa etc., assim como audiovisuais a serem utilizados, caso exista essa possibilidade, como recursos didáticos.

Serão determinados os passos a serem seguidos durante as oficinas, valendo ressaltar que o diálogo será essencial e permeará todas as etapas para que se alcancem os objetivos de aprendizagem e de promoção humana. Vale ressaltar que o ambiente "dentro da cozinha" deverá propiciar uma certa informalidade aos participantes. Diante dessa informalidade é que será possível o surgimento de diálogos e a conseqüente coleta de "temas geradores" e "palavras geradoras"



## **Planejamento trimestral das oficinas**

### 1º passo

Para serem iniciados os debates, o facilitador “pesquisador” poderá suscitar um diálogo a respeito das receitas preferidas, elaboradas pelos integrantes no dia a dia do seu trabalho. Como o facilitador já deverá conhecer as principais receitas da culinária brasileira, poderá confrontar a sua receita com a dos participantes e, conseqüentemente, a receita dos participantes entre si. Ao perceberem as diferenças ou as semelhanças na "forma de fazer" de cada um a sua receita, já estarão os aprendentes integrando-se ao mundo e conhecendo-se como fazedores de cultura.

Nesse momento, dependendo do diálogo estabelecido pelo grupo, será propício um debate sobre o conceito de cultura, sobre cultura popular e sobre a cultura culinária brasileira. É importante que os participantes percebam a importância de seu trabalho e de sua comida como um elemento cultural, mas para isso é necessário que eles tomem a liderança dos debates. Nessa ocasião, os facilitadores farão o levantamento do universo vocabular do grupo. O universo vocabular, nas oficinas de alfabetização, será composto com as palavras, os ingredientes das receitas, as frases, as expressões usuais e as afirmações mais carregadas de sentido, que retratam a cultura do grupo.

### 2º passo:

Os facilitadores já terão colhido o universo vocabular do grupo. De posse desse material, chegar-se-á à fase da seleção de palavras geradoras. Essa seleção obedecerá aos critérios referidos na metodologia de Paulo Freire, citada na página 77 desta dissertação.

### 3º passo:

Selecionadas as palavras geradoras, serão vivenciadas “situações-problema” dentro da cozinha, onde se poderá decodificar essas palavras e manipulá-las a favor da aprendizagem. Nas Oficinas de Alfabetização e Culinária, as palavras geradoras devem ser sempre inseridas na realidade do cozer e na realidade da vida dos trabalhadores da cozinha.

### 4º passo:

No método de Paulo Freire, devem ser escolhidas as palavras e os utensílios domésticos com suas respectivas palavras escritas no quadro. Caso não exista na cozinha o ingrediente ou o objeto, ele deverá ser desenhado.

### 5º passo:

Serão confeccionadas fichas que funcionarão como recurso pedagógico. Nelas estarão escritas sílabas, ou seja, “pedaços” de palavras para serem montadas. Em seguida, far-se-á o desmembramento da palavra e a mistura de sílabas para a construção de novas palavras. Estas poderão inclusive seguir uma determinada ordem de dificuldade, de forma a propiciarem novas aprendizagens em níveis mais elevados e de acordo com o andamento do grupo. É de fundamental importância o uso das fichas, pois elas poderão ser manuseadas, o que garantirá maior envolvimento do aprendente no seu processo de alfabetização. Também é importante observar como está a aprendizagem dos participantes e registrar as frases e expressões ditas por eles durante as oficinas. Essa será mais uma tarefa da dupla facilitadora.

#### 6º passo:

Após o debate, desmembramento e exercícios sobre as sílabas e a formação das palavras geradoras, serão introduzidas frases e parágrafos, observando-se também a sua problematização, e, num passo seguinte, será feita com o grupo a compreensão e a escrita de receitas.

A troca de receitas e segredos culinários entre os participantes também poderá ser estimulada. A composição de um livro que englobe as receitas preferidas ou mais elaboradas pelo grupo, no seu dia a dia, também é uma sugestão. E por que não se pensar em um capítulo desse livro de receitas dedicado aos direitos dos trabalhadores da cozinha?

#### 7º passo:

O grupo poderá, caso deseje, e como forma de confraternizar-se num momento final, escolher uma receita para a sua execução. Sugere-se uma receita que seja do “gosto” da maioria e que apresente-se carregada de traços culturais da culinária brasileira. Esse será mais um tema de debate...!

## Anexo 2 – Quadro Síntese

<b>Data</b> <b>hora</b>	<b>Temas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Materiais Utilizados</b>	<b>Visitantes</b>
02/ 09/09  15h às18h	Exposição do Projeto às participantes Apresentação do grupo	Dinâmica de grupo: “É a minha cara”	12 participantes 1facilitadora 1secretária	objetos de cozinha: faca, garfo, colher, peneira, liquidificador, prato, copo, panela,esponja etc.	Ir. Renilda
04/ 09/ 09  15h às 18h	Palavra geradora “ Bolo”, vogais e família do B e do L  a, e, i, o, u,  ba, be, bi, bo, bu  la, le, li, lo, lu  Formação de palavras Ex: bo+lo= bolo	Círculo de debates: minha receita preferida Sondagem oral e escrita da turma Elaboração de fichas.	13 participantes 1facilitadora 1secretária	Cartolinas, tesouras, lápis, borracha, cadernos, quadro e pincel atômico	Ir. Renilda
09/ 09/09  15h às 18h	Palavras geradoras “Nata” e “Tapioca”. Família do N e do T  Na, ne, ni, no, nu  Ta, te,ti,to,tu	Círculo de debates e manuseio de fichas Expressão oral	15 participantes 1facilitadora 1secretária	Fichas confeccionadas em cartolina, pasta, lápis, borrachas e porta fichas	x

	Formação de palavras Ex: na+ ta= nata ne+to = neto				
11/09/09  15h às 18h	Palavra geradora Macaxeira. Família do M do D e R Encontros vocálicos :ditongos e tritongos. Ma, me,mi,mo,mu Da, de, di, do, du Ra, re, ri, ro, ru Ex: Ditongos: ei – <u>Lei</u> – te Tritongos: <u>iguais</u> Formação de palavras Separação de sílabas Composição de uma receita Discussão	Equipe de 3  Exercícios orais e escritos  Discussão oral sobre os elementos necessários a uma receita. Ingredientes e modo de fazer	11 participantes  1facilitadora  1secretária	Fichas confeccionadas em cartolina, pastas, lápis e borrachas, porta fichas, folhetos de receitas-  Revistas com receitas	x
14/09/09  15h às 18h	Discussão sobre a palavra Munguzá/Mungunzá/Mucunzá e cuscuz ou cuzcuz  Como usar o dicionário?	Manuseio do dicionário e	8 participantes  1facilitadora	Fichas confeccionadas em cartolina, lápis e borrachas.  Quadro com pincel	x

	<p>Famílias do R e do F</p> <p>Ra, re, ri, ro, ru</p> <p>Fa, fe, fi, fo, fu</p> <p>Hiato Ex: ru+a= rua</p> <p>Fri+a= fria</p> <p>Sa+ú+de= saúde</p>	das fichas	1 secretária	atômico Dicionário	
<p>16/09/09</p> <p>15h às 18h</p>	<p>Palavra geradora “Chocolate”</p> <p>Dígrafos: ch- lh- nh</p> <p>Formação de palavras através das sílabas cha-che-chi-cho-chu</p> <p>Ex: chu+chu= chuchu</p> <p>Apresentação oral do bolo de chocolate</p>	<p>Manuseio das fichas-</p> <p>Exercício com as sílabas</p> <p>Participante explicou sua receita de bolo de chocolate</p>	<p>11 partici- pantes</p> <p>1 facilitadora</p>	Fichas com as sílabas cha-che-chi-cho-chu	x
<p>18/ 09/ 09</p> <p>15h às 18h</p>	<p>Texto: Ovos, cenoura e café Reflexão: superação de limites e adversidades</p> <p>Visualização e escrita de letras maiúsculas e minúsculas - novas letras do alfabeto k ,y, w</p>	<p>Círculo de debates</p> <p>Expressão escrita:</p> <p>Elaboração de uma receita , em grupo, sobre um bolo de amor.</p>	<p>12 participantes</p> <p>1 facilitadora</p> <p>1 secretária</p>	Lápis, papel, borracha, caderno, texto, fichas emborrachadas e porta-fichas	
21/ 09/ 09	Família do V e do S. Palavras	Divisão do grupo em	12 participantes	Fichas com as sílabas,	Mª Clara

15h às 18h	geradoras: salada, suco e vitamina Formação de palavras e frases	equipes	1 facilitadora 1 secretária	lápiz, borrachas, cadernos e porta-fichas	
23/09/09	Família do G e do P. Palavras geradoras: goiaba, pera, etc. Revisão de hiato e ditongo. Ex: <u>goi</u> - <u>a</u> – ba Sílabas: ga-ge-gi-go-gu Pa-pe-pi-po-pu Ex: pa+pa= papa Pa+pai	Jogo da força Formação de palavras com o preenchimento das vogais e consoantes	12 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Fichas emborrachadas – quadro e pincel atômico	M <sup>a</sup> Clara, Jacyara e Jennifer (Filhas das participantes)
25/09/09	Não houve oficina				
28/ 09/09 15h às 18h	Palavra geradora “Canjica” e família do J. Ênfase sobre as palavras de origem indígena com a devida contextualização.	Expressão oral e exercícios de motricidade e grafia das letras	9 participantes 1 facilitadora	Porta –fichas Lápis, cadernos, fichas confeccionadas em cartolina, fichas emborrachadas	Verena Campelo Terapeuta ocupacional
30/ 09/ 09 15h às 18h	Texto: Como surgiu o alfabeto Pontuação Explicação e objetivos da pontuação:	Dinâmica: Apresentação de pequenos textos para exercitar a pontuação	11participantes 1 facilitadora	Texto, borracha, caderno, porta-fichas	M <sup>a</sup> Clara

	ponto, vírgula, dois pontos, exclamação, interrogação, aspas e parênteses				
02/10/09  15h às 18h	Lei do Microempreendedor Individual. Esclarecimentos sobre aposentadoria Funções do vereador Título de propriedades de terras	Explanação do tema e debate Diálogo Distribuição de folhetos e brochuras	11 paticipantes 1 facilitadora 1 secretária	Brochura: Guia do empreendedor individual	Guilherme Sampaio (pedagogo e político) Isabel Chaves Cavalcante (estudante universitária de direito) Flaviana de Sousa (doméstica) D. Rocilda (líder comunitária) D. Antônio (Mãe de D. Yolanda) Crianças da comunidade



05/ 10/09 Idem	Palavra geradora: Mucunzá Família do Z Za, ze, zi, zo, zu Formação de palavras e frases	Apresentação de alimentos e produtos alimentícios utilizando a expressão gestual. mímica	14 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Fichas confeccionadas Corpo: mãos, Rosto, movimento das pernas, braços	Maria Clara, Jennifer e Jacyara (filhas das participantes)
07/ 10/ 09 15h às 18h	Sopa de Bruxa , Receita com os dois elementos principais. Ingredientes e modo de fazer	Trabalho de Equipe Leitura das receitas de “Sopa de Bruxa”	11 participantes 1 facilitadora		Irmã Renilda Maria Clara Jennifer e Jacyara (filhas das participantes)
09/10/09 15h às 18h	Direitos e deveres do Consumidor	Explanação do tema e diálogo promotora x participantes	12 participantes 1 facilitadora 1 secretária	A voz Os gestos	Ângela Chaves (Promotora de justiça e professora) Maria Clara, Jennifer e Jacyara (filhas das participantes) Flaviana de Sousa

					(secretária do lar)  Isabel Chaves (pedagoga e estudante de direito)
14/10/ 09  15h às 18h	Palavra geradora: Bolo de Beijinho.  Família do Lh e Nh  Lha, lhe, lhi, lho, lhu  Nha, nhe, nhi, nho, nhu  Formação de palavras  Ex: Fa-ri- <u>nha</u>  mi- <u>lho</u>	Separar as sílabas das palavras  Produção de texto	13 participantes  1 facilitadora  1 secretária	fichas	D. Rocilda- líder comunitária
16/ 10/ 09  15h às 18h	Alimentos regionais brasileiros: O pão de queijo mineiro, o bolo de milho nordestino, a culinária amazonense etc.	Diálogos facilitadora X participantes  Exposição de álbuns ilustrados com os	13 participantes  1 facilitadora  1 secretária	Livros de culinária  Cozinha da D. Yolanda  Ingredientes  necessários às receitas	Maria José Dias  Viana –  dona de casa  Filhas da D.

	A importância da carne de sol e do feijão tropeiro na vida do sertanejo e do viajante respectivamente.	alimentos regionais Elaboração de uma receita de Pão de queijo e de bolo de milho		.Vide Quitutes do Poço da Draga (Em anexo)	Yolanda: Josélia – estudante de contabilidade e Josineide – professora da rede municipal Faviana de Sousa – empregada doméstica D.Rocilda – líder comunitária Maria Clara, Jennifer e Jaciara.
19/10/09	Feriado Municipal. Dia do comerciário				
21/10/09 15h às 18h	Revisão de palavras com Lh, Nh e inclusão de Ch Dígrafos (um só fonema) Ex: <u>ch</u> apa, <u>banh</u> o etc	Resolução de exercícios em folha xerografada e no quadro Trabalho de equipe	9 participantes 1 facilitadora	Quadro, pincel atômico, folha, caderno, lápis, borracha e fichas confeccionadas	Maria Clara

26/10/ 09 15h às 18h	Letras Q e K e as sílabas Qua, que, qui, quo Emprego da letra K Ex: Km – quilômetro Kg- quilograma	Exercícios xerografados e correção	14participantes 1 facilitadora	Folha de exercícios	
28/ 10/ 09 15h às 18h	Dígrafos RR e SS Ex: beterraba, macarrão e osso	Exercício escrito e brincadeira de mímica	12 participantes 1 facilitadora	Fichas com nomes de alimentos	Maia Clara, Jeniffer e Jacyara
30/10/09 15h às 18h	Encontros consonantais (sequência de fonemas) Ex: <u>cl</u> ima, <u>dupl</u> o, <u>letr</u> a etc	Dinâmica do Supermercado. Desenho de 2 carrinhos para encher de palavras com encontros consonantais Br- Cr- Dr- Fr- Gr- Pr- Tr Trabalho em equipe	8 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Cartolinas, revistas, encartes de jornais, tesouras, colas e canetinhas	
04/ 11/ 09 15h às 18h	Continuação da oficina anterior e letra H inicial: Ex: <u>h</u> ortelã <u>h</u> ábito	Trabalho em equipe: Leitura das palavras dos cartazes	12 paticipantes 1 facilitadora 1 secretária	Caderno, lápis e borracha Desenho – tesoura, folhetos para recortar,	Maria Clara Jennifer e Jacyara

	medial: Ex: <u>chimarrão</u> fachada interjeições: Ex: hum! Ah!			cola	
06/ 11/ 09 15h às 18h	Bolo confeitado	Demonstração da técnica de confeitar bolos Dicas importantes	14 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Ingredientes e utensílios necessários a receita. Vide Quitutes do Poço da Draga (Em anexo)	Ilca Marques - facilitadora Flaviana Sousa – doméstica Crianças da comunidade além de Maria Clara, Jennifer e Jacyara
09/11/09	Verbos no Imperativo e Infinitivo, utilizados nas receitas Ex: colocar, untar Ex: Coloque, unte etc	Exercícios em folha fotocopiada	11 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Folha, lápis e borracha Porta-fichas	
11/11/09	Receita simbólica para a melhoria da	Exercício oral	12 participantes	Voz-	Mônica Tassigny –

	comunidade do Poço da Draga Quais as necessidades da comunidade?	Trabalho em equipe		Quadro com pincel atômico	professora universitária Teco e Eudes (cinigrafistas)
13/11/09	Não houve oficina				
16/11/09	Não houve oficina				
18/11/09 15h às 18h	Receita para a melhoria da comunidade do Poço da Draga Continuação da oficina anterior	Exercício oral e trabalho em equipe	8 participantes	Quadro e pincel atômico. Folhas, cadernos, lápis, borrachas, mesas e cadeiras	
20/11/09 15h às 18h	Construção de frases Receita simbólica para a melhoria da comunidade	Explicação expositiva e exercícios escritos Produção individual	8 participantes 1 facilitadora		D. Rocilda Líder comunitária
23/11/09 15h às 18h	Continuação da oficina anterior	Leitura e exercícios fotocopiados Correção dos textos individuais Produção coletiva	10 participantes	Cadernos, folha, lápis, borrachas, pincel atômico e quadro	Irmã Renilda

25/ 11/09 15h às 18h	Escolha da receita preferida de cada participante, em preparação ao livro de receitas: Quitutes do Poço da Draga	Troca de idéias a respeito do livro	13 participantes 1 facilitadora	Fala	x
27/11/09 15h às 18h	Coleta das receitas das participantes	Correções das receitas Trabalho em equipe e individual	8 participantes 1 facilitadora	Folhas Lápis borracha	
30/11/09	Não houve oficina				
02/ 12/09	Bolo de cenoura – A prática e a degustação da receita mais apreciada	Confeção ao vivo do bolo de cenoura por uma das participantes	14 partici-antes 1 facilitadora	Material necessário ao bolo de cenoura	Teco e Eudes cinegrafistas
04/12/09	Revisão: Vogais e consoantes Movimentos das letras	Acompanhamento individual	Conceição Marlene Irismar e Nilza 1 facilitadora	Fichas em cartolina Papel, lápis, borracha e caderno	
07/12/09	Não houve oficina				
09/12/09	Revisão de encontros vocálicos:	Exercícios escritos de	4 participantes	Fichas em cartolina	

15h às 18h	Ditongo, tritongo e hiato	produtos alimentícios	1 facilitadora	Papel, lápis, caderno e folha fotocopiada	
11/12/09 15h às 18h	Revisão de famílias silábicas, separação de sílabas e formação de palavras	Exercícios escritos	4 participantes 1 facilitadora	Folhas, fichas, cadernos, lápis e borrachas	
14/ 12/09 15h às 18h	Revisão de encontros consonantais	Exercícios individuais para preencher os espaços	4 participantes 1 facilitadora	Folhas avulsas, caderno, lápis, borracha e porta fichas	
16/12/09 15h às 18h	Revisão de formação de palavras	Jogo da força	4 participantes 1 facilitadora	Cadernos, lápis e borracha	
18/12/09 17 h	Encerramento Confraternização Entrega dos certificados	Leitura e entrega dos certificados Jantar oferecido pelas participantes participantes Brincadeira do amigo oculto	14 participantes 1 facilitadora 1 secretária	Quintal da D. Yolanda. Jantar	M <sup>a</sup> Luiza M <sup>a</sup> Cecilia Ir. Renilda Crianças das comunidades Familiars da D. Yolanda





